ÉDUCATION ET LIBERTÉ

NORMAND BAILLARGEON

ÉDUCATION
ET
LIBERTÉ

Tome 1
1793-1918



La collection « Instinct de liberté », dirigée par Marie-Eve Lamy et Sylvain Beaudet, propose des textes susceptibles d'approfondir la réflexion quant à l'avènement d'une société nouvelle, sensible aux principes libertaires.

Dans la même collection

1. Noam Chomsky, *Instinct de liberté*
2. Noam Chomsky, *De l'espoir en l'avenir*
3. Francis Dupuis-Déri, *Les Black Blocs*
4. Noam Chomsky, *Un monde complètement surréel*
5. Errico Malatesta, *L'Anarchie*
6. Normand Baillargeon, *L'Ordre moins le pouvoir*
7. Élisée Reclus, *L'Évolution, la révolution et l'idéal anarchique*
8. Normand Baillargeon, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*

www.luxediteur.com
Dépôt légal : 3e trimestre 2005
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89596-021-6
Ouvrage publié avec le concours du Conseil des arts du Canada, du programme de crédit d'impôts du gouvernement du Québec et de la SODEC.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Jean-René David qui a bénévolement traduit le texte de Ferrer cité dans cet ouvrage ainsi que Martin Petit, qui a saisi certains des textes ici reproduits.

Introduction

Des fantômes dans le crâne et des gendarmes dans la poitrine

La surveillance plus ou moins active des gouvernements sur l'éducation est un des moyens dont ils se servent pour influencer l'opinion. Il est remarquable que cette surveillance ait obtenu l'approbation des partisans les plus zélés de la réforme politique.

William Godwin

[...] le but ultime de l'éducation ne peut plus être le savoir, *mais le* vouloir *né du savoir, et l'éloquente expression de ce à quoi elle doit aspirer, est* l'homme personnel *ou* libre. *[...] Que sont, pour la plupart, nos sujets pleins d'esprit et cultivés ? Des maîtres d'esclaves ricaneurs et eux-mêmes des esclaves.*

Max Stirner

[...] l'ouvrier n'a pas seulement à exercer son intelligence et à meubler sa mémoire ; il faut qu'il exécute de la main ce que la tête a compris : c'est une éducation tout à la fois des organes et de l'entendement.

Pierre Joseph Proudhon

L'éducation des enfants, prenant pour point de départ l'autorité, doit successivement aboutir à la plus entière liberté. Nous entendons par liberté, au point de vue positif, le plein développement de toutes les facultés qui se trouvent en l'homme ; et, au point de vue négatif, l'entière indépendance de la volonté de chacun vis-à-vis de celle d'autrui.

Michel Bakounine

Que l'éducation de chaque homme ait pour base, non une portion restreinte des connaissances humaines, mais leur ensemble, et nous verrons disparaître sur les grandes questions de principe les funestes divergences qui retardent si notablement les progrès de l'humanité.

Paul Robin

La mission de l'École moderne est de s'assurer que les filles et les garçons qui lui sont confiés deviennent instruits, honnêtes, justes et libres de tout préjugé.
À cette fin, la méthode rationnelle des sciences naturelles sera substituée aux anciens enseignements dogmatiques.

FRANCISCO FERRER

Ce système de la contrainte engendre insensiblement des êtres gris, ternes, incolores, effacés, sans volonté, sans ardeur, sans personnalité ; race servile, lâche, moutonnière, incapable des actes virils ou sublimes dont l'accomplissement présuppose et nécessite de la flamme, de l'indépendance de la passion, mais parfaitement capables de cruauté et d'abjection, surtout dans les circonstances où agissant en foule, la responsabilité individuelle disparaît.
Le système de la liberté conduit à de tout autres résultats.

SÉBASTIEN FAURE

Au reste, en matière d'enseignement, toute hardiesse est légitime. Les cours institués par les Bourses du travail n'ont pas seulement pour effet de faire de « bons ouvriers » ; ils ont [. . .] pour avantage d'élever le cœur de ceux qui les suivent.

FERNAND PELLOUTIER

Le rôle de l'école est d'entretenir l'idéalisme dans l'âme humaine et, dans ce sens, son action ne peut être que révolutionnaire. Qu'elle ait donc le courage de dire aux puissants défenseurs de l'ordre actuel : « Ne comptez plus sur moi ! »

HENRI ROORDA

Dans la célèbre anthologie de l'anarchisme qu'ils publièrent dans les années 1960, Krimerman et Perry ouvrent la section consacrée à l'éducation par cette remarque :

> Depuis *An Account of the Seminary That Will be Held on Monday the Fourth Day of August at Epsom in Surrey* (1783) jusqu'à *Compulsary Miseducation* (1964) de Paul Goodman, l'anarchisme s'est inlassablement présenté comme ayant des conséquences à la fois originales et révolutionnaires pour l'éducation. De fait, aucun autre mouvement n'a assigné à l'éducation, à ses principes, concepts, expériences et pratiques une place aussi importante et significative dans ses écrits et dans ses activités [1].

1. Leonard I. Krimerman et Lewis Perry, *Patterns of Anarchy. A Collection*

Cette dernière observation est sans aucun doute exagérée puisque, depuis l'Antiquité, l'éducation a constitué la pierre de touche de bien des systèmes de pensée et de bien des idéologies sociales et politiques et n'a, à ce titre, cessé d'être au cœur des réflexions et des pratiques d'un très grand nombre de « mouvements » – pour reprendre l'expression des auteurs cités. Mais il n'en demeure pas moins vrai que la problématique de l'éducation a, de manière remarquablement constante, occupé une place véritablement prépondérante dans les réflexions et les pratiques du mouvement anarchiste (ou libertaire) [2]. Mais sitôt que l'on sort des milieux militants, ce vaste et riche héritage demeure en général très largement méconnu, quand ce n'est pas complètement ignoré. Une des ambitions de la présente anthologie, qui réunit des textes importants de la tradition anarchiste en éducation, dont certains étaient devenus difficilement accessibles, est précisément d'inviter à découvrir cette tradition de pensée sur l'éducation, trop injustement oubliée. On trouvera donc ici un substantiel survol des réflexions et des pratiques anarchistes en éducation, depuis l'origine du mouvement jusqu'au moment où il a connu sa période sans doute la plus florissante – des dernières années de la dernière décennie du XIXe siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale. Un deuxième volume est en préparation : il réunira des textes publiés depuis la fin de la Première Guerre mondiale jusqu'à nos jours.

Pour l'essentiel, les anarchistes, durant la période ici couverte, vont, après avoir très tôt et prémonitoirement mesuré les dangers d'une intervention (ou pire : d'un monopole) de l'État en

of Writings in the Anarchist Tradition, Anchor Books, Double Day and Company, Inc., New York, 1966, p. 404. Toutes les notes de l'introduction sont de Normand Baillargeon. Pour tous les autres chapitres, les notes sont des auteurs, sauf indication contraire. Dans ce cas, les notes de Normand Baillargon sont identifiées par [NB] et celles des traducteurs par [NdT].

2. À compter de 1894-1895, les anarchistes, en France, vont de plus en plus couramment utiliser l'adjectif libertaire plutôt qu'anarchiste pour désigner leur mouvement et leur idéal. De manière significative, Sébastien Faure, que nous retrouverons dans cet ouvrage, commence à publier *Le Libertaire* en 1895, tandis que la nouvelle publication de Jean Grave, lui aussi très actif dans le domaine de l'éducation libertaire, s'appelle *Les Temps nouveaux*. J'utiliserai indifféremment dans cette introduction libertaire ou anarchiste.

éducation (le texte de Godwin en témoigne ici), développer un concept et des pratiques de l'éducation originaux, que j'ai ailleurs proposé de résumer en disant que cette éducation s'est voulue intégrale, polytechnique, rationnelle, émancipatrice et permanente [3]. On peut, au moins à grands traits, esquisser comme suit les grands moments du déploiement de cette réflexion et de ces pratiques.

Max Stirner proposera d'abord une réflexion, hautement originale et intégralement reproduite ici, dans laquelle il montre le sens et les conséquences des transformations des concepts d'éducation et de culture qui surviennent au XIXe siècle.

On assiste ensuite au développement du concept d'éducation (ou d'instruction) intégrale, qui prend ses racines dans le socialisme utopique (en particulier chez Charles Fourier) et qui, à travers des luttes, des réflexions et des expériences pédagogiques, va parvenir aux libertaires. Proudhon contribue à le développer. Puis un remarquable pédagogue anarchiste s'en empare et anime une école en s'inspirant de ces idées et en les développant : il s'agit de Paul Robin. Bakounine et Kropotkine se réapproprient à leur tour le concept d'éducation intégrale. Des textes significatifs de tous ces auteurs sont proposés dans la présente anthologie. Nous sommes alors parvenus à la coupure de 1894 qu'installe l'épisode de la propagande par le fait (entre mars 1892 et juin 1894) et la répression qui s'ensuit (les fameuses « lois scélérates »).

On assiste alors à une transformation du sens et de l'orientation générale de l'activité des militantes et militants, qui s'engagent volontiers dans des activités où se dévoilent les aspects les plus positifs de leur programme. L'éducation, à ce moment, et pour deux décennies encore, occupe une place sans conteste prépondérante dans les activités et dans les préoccupations des anarchistes. C'est une époque bouillonnante de réalisations éducatives et Jean Maitron en a dressé pour la France un bilan qui le montre hors de tout doute [4] : des didacticiens anarchistes font

3. Normand Baillargeon, *L'Ordre moins le pouvoir*, Lux Éditeur, Montréal, 2004.

4. Jean Maitron, *Le Mouvement anarchiste en France*, Tome I. *Des origines à 1914*, Maspéro, Paris, 1975, p. 349-360.

paraître des travaux, dont certains restent en tous points admirables[5] ; des militantes et militants rédigent des récits pour les enfants[6], on publie pour eux des livres et des revues, on leur écrit des chansons[7] ; des universités populaires voient le jour et dispensent cours et conférences ; des causeries populaires, dissidentes et organisées par les anarchistes individualistes, sont mises sur pieds ; on crée des revues[8], des journaux consacrés à l'enseignement et à l'éducation, des associations, une Ligue d'enseignement libertaire (juin 1897), des clubs et des bibliothèques, des maisons pour enfants[9], des internats pour orphelins et déshérités et, bien entendu, des écoles. Après celle de Robin, dont un important texte est reproduit ici, deux autres écoles vont d'ailleurs occuper une place particulièrement importante et influente dans le développement d'une pédagogie anarchiste : ce sont celles qu'animent Francesco Ferrer à Barcelone (La Escuela Moderna) et Sébastien Faure à Rambouillet (La Ruche). Cette anthologie reproduit des textes marquants de ces deux auteurs. C'est enfin à cette époque que les anarchistes investissent les syndicats et inventent, dans le cadre de l'anarcho-syndicalisme, les Bourses du travail, institution qui joue, elle aussi, un important rôle éducatif et pédagogique : le présent ouvrage comprend pour finir un texte dans lequel Fernand Pelloutier, principal architecte de ces Bourses du travail, en expose justement la portée éducative.

5. Je pense en particulier aux écrits de Charles-Ange Laisant sur les sciences et les mathématiques, qu'il faudrait impérativement rééditer.

6. Louise Michel publie *La Vieille Chechette* et Jean Grave *Les Aventures de Nono*. Des écrits d'auteurs célèbres sont également publiés pour les enfants (Oscar Wilde, Léon Tolstoï et Grimm, par exemple) et illustrés par des artistes connus ou moins connus, militants ou sympathisants anarchistes. Ces faits sont rapportés dans : Nathalie Brémand, « Les anarchistes et l'éducation sous Jules Ferry », *Le Monde libertaire*, été 1994.

7. La plus célèbre est peut-être cette *Internationale des enfants*, de Sébastien Faure.

8. On notera en particulier la revue pédagogique de Paul Robin, *L'Éducation intégrale*, qui parut irrégulièrement entre 1895 et 1906, ainsi que *L'Éducation libertaire*.

9. La plus célèbre sera L'Avenir social, animée par Madeleine Vernet à partir de 1906.

On a dressé des bilans divers de toutes ces expériences [10] et il n'est pas dans mon intention d'entrer dans le débat ouvert par ces multiples interprétations – d'autant que les anarchistes, comme l'a fait remarquer Lenoir [11], restent en éducation des pragmatistes, conscients que la pratique ne saurait se déduire d'un savoir qui dicterait chaque fois la ligne de conduite à adopter. D'où leur méfiance à l'endroit des théories et pratiques de l'éducation hautement codifiées, closes, standardisées et à vaste ambition de systématisation. Ici encore, les anarchistes ont pensé qu'il était préférable d'attendre qu'un ordre émerge d'en bas plutôt que de l'imposer d'en haut. Mais il n'en demeure pas moins que leurs pratiques et réflexions témoignent d'une volonté de faire advenir un idéal éducatif, partant de cette chose rare qu'est un idéal éducatif. Tentons d'en cerner quelques dimensions.

Cette pratique et cette conception de l'éducation sont évidemment intimement liées à un projet politique. À cet égard, il est commode et éclairant de penser l'anarchisme au confluent du libéralisme [12] et du socialisme [13] du XIXe siècle, et l'éducation telle que les anarchistes l'envisagent gagne également à être ainsi conçue. On la découvre alors cherchant à concilier liberté et égalité et à donner à chacun les moyens, notamment intellectuels, d'atteindre et d'exercer cette liberté. Rien de plus éloigné, dès lors, d'une véritable éducation et d'une authentique pédagogie

10. Jean Maitron, dont l'opinion doit toujours être sérieusement prise en compte, écrit pour sa part : « L'expérience des écoles libertaires s'adressant soit aux adultes soit aux enfants fut en somme assez décevante dans sa prétention à changer la mentalité humaine et à préparer intellectuellement cet homme libertaire qui devait appeler de ses vœux la révolution sociale. En revanche, son intérêt est grand dans ses essais pour rénover les méthodes d'enseignement, et bien des idées prônées par ses partisans sont de nos jours reprises par l'enseignement officiel et couramment pratiquées. » (Jean Maitron, 1975, p. 460).

11. Yves Lenoir, « Propos sur l'éducation libertaire », *Le Monde libertaire*, 28 juillet-25 septembre 2000, Hors-série n° 15. Disponible sur Internet à : http://kropot.free.fr/Lenoir-educlib.htm. Tous les liens vers des sites Internet mentionnés dans cette introduction ont été vérifiés le 15 juin 2005.

12. En précisant avec Chomsky qu'il s'agit alors de son aile libertaire.

13. En se souvenant cette fois de cette remarque d'Adolph Fisher, qui a soutenu, avec raison, que si tout anarchiste est un socialiste, tout socialiste n'est pas un anarchiste.

libertaires que ce laisser-faire sans frein dont on accuse parfois sans distinction tous les anarchistes. Ce pont est crucial et mérite qu'on s'y arrête.

C'est que les apories, voire les aberrations, auxquelles ont pu conduire une aveugle et imbécile interprétation de certains présumés idéaux libertaires en éducation sont bien connues. Le principal théoricien du progressivisme au xxe siècle est sans contredit John Dewey (1959-1952) et ses idées ont généralement été reçues avec sympathie dans le milieu libertaire. Or, à la fin de sa vie, Dewey a cru bon de se distancier de certaines interprétations de ses idées et des pratiques qu'elles ont inspirées. Il écrivait notamment :

> Il existe actuellement, au sein des prétendues écoles de pensée avancées en éducation, une tendance à dire finalement ceci : « Fournissons aux élèves du matériel, des outils, des appareils et ainsi de suite et laissons-les réagir à ces choses selon leurs désirs. N'allons surtout pas leur suggérer quoi faire : ce serait porter atteinte à leur individualité intellectuelle, qui est sacrée et qui seule peut établir des moyens et des fins. » Cette façon de faire est stupide ; elle l'est parce qu'elle tente l'impossible, ce qui est toujours stupide [14].

Il n'est pas sans intérêt de rapprocher ces mots de ceux d'Errico Malatesta, qui écrivait pour sa part :

> Les anarchistes ont tellement souffert de l'autorité, ils en ont une telle haine, qu'ils en arrivent volontiers à penser que la meilleure méthode d'éducation à employer avec leurs enfants consiste à les laisser grandir avec la liberté la plus absolue. Jamais d'observations, pas de fantaisies qui ne soient tolérées, l'insolence est respectueusement ménagée, la brutalité, la grossièreté même, la paresse est excusée et la gourmandise est absoute. À en croire ces très sincères malheureux camarades, cela s'appellerait : respecter l'individualité de l'enfant. En réalité, c'est la culture intensive des mauvaises herbes, et l'enfant se mue en grandissant en parfait égoïste. Son père [sic], croyant former une individualité, n'a réussi qu'à faire un enfant gâté. Malheur à ceux qui plus tard auront commerce avec cette brute. Il sera selon les circonstances

14. John Dewey, « Individuality and Experience », *Journal of the Barnes Foundation*, vol. 2, n° 1, janvier 1926, p. 4.

> et selon son tempérament, soit un tyran, soit un vaniteux, soit un paresseux, quand il ne sera pas les trois à la fois [15].

*

* *

Les textes ici réunis sont regroupés en deux parties, où ils sont présentés chronologiquement. On trouvera ainsi d'abord, sous le titre : « Visions anarchistes de l'éducation », des écrits de gens qui sont essentiellement des théoriciens libertaires de l'éducation (William Godwin, Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon, Michel Bakounine et Pierre Kropotkine) ; ensuite, sous le titre : « Expériences anarchistes en éducation », des écrits d'auteurs qui ont non seulement pensé l'éducation dans une perspective anarchiste, mais qui ont aussi réalisé ou contribué à la réalisation d'expériences d'éducation libertaire (Paul Robin, Francisco Ferrer, Sébastien Faure et Fernand Pelloutier).

Dans la suite de cette introduction, je présenterai chacun des textes réunis dans cette anthologie. Je veux en profiter pour rappeler quelques-unes des sources de la pensée anarchiste en éducation, le contexte historique dans lequel s'est développé l'immense intérêt que les libertaires en sont venus à porter à l'éducation ainsi que quelques-unes de leurs principales réalisations en ce domaine. Je veux enfin montrer l'intérêt et l'actualité que présentent, *hic et nunc,* ces analyses et ces pratiques. Car il me semble qu'elles sont susceptibles d'inspirer et d'alimenter les réflexions et les actions de ceux et celles qui n'ont pas renoncé à mettre de l'avant et à faire advenir, à l'abri de toutes les menaces qui pèsent sur elle, une éducation qui soit digne de ce nom. Je procéderai en analysant quelques grands thèmes autour desquels je regrouperai mes remarques.

Bien entendu, les théories et pratiques libertaires en éducation ne sont pas sorties du néant : elles ont été façonnées par de multiples traditions de pensée et à travers des pratiques auxquelles un très grand nombre de personnes – militants, parents, éducateurs et enfants, connus ou anonymes – ont contribué. À travers tout

15. Cité dans : Sébastien Faure (dir.), *Encyclopédie anarchiste*, article « Éducation », vol. 2, Éditions de la Librairie Internationale, Paris, 1934, p. 638.

cela, les anarchistes ont inventé, innové et finalement développé ce qui, en éducation, les caractérise en propre. Afin de mieux comprendre et apprécier ce qui fait leur singularité, il est donc indispensable d'écrire un mot sur ces traditions dont ils sont tributaires et qu'ils reprennent pour les prolonger, les compléter ou les contester. On pourrait sans difficulté, du moins à en rester à un certain degré de généralité, remonter ainsi jusqu'aux Grecs de l'Antiquité, aux sophistes par exemple, ainsi qu'à Socrate, Platon et Aristote, qui ont fortement marqué la conception que la tradition occidentale s'est faite de l'éducation et qui sont, à ce titre, une importante part de la toile de fond sur laquelle les anarchistes vont inscrire leurs innovations. Mais cela nous entraînerait inutilement trop loin et je serai donc ici beaucoup plus modeste, me contentant d'évoquer quelques traditions et orientations plus récentes de la pédagogie et de l'éducation qui ont induit des redéfinitions du concept d'éducation et qui ont, à ce titre, influencé les anarchistes. Les théories pédagogiques de la Renaissance sont ici un point de départ particulièrement approprié. C'est qu'elles s'inscrivent dans un moment historique où s'amorce la mise en place d'une certaine modernité, au sein de laquelle, justement, l'anarchisme va se déployer. Pour aller à l'essentiel de ce qui nous intéresse ici, disons simplement que cette modernité, à la fois politique et pédagogique, se caractérisera par le déploiement de l'État moderne et par un idéal d'autonomie du sujet auquel le libéralisme (politique et économique) donnera plus tard sa pleine expression. Tout cela appelle un renouvellement en profondeur de l'éducation, de ses principes, de ses méthodes et de ses fins, renouvellement dont certains à la Renaissance ont eu une conscience aiguë. L'une des questions qui commence alors à se poser est celle de l'intervention de l'État en éducation : convenons d'en faire le premier thème que nous aborderons.

Raison, État et éducation : les analyses fondatrices de William Godwin (1756-1836)

On s'accorde en général pour reconnaître l'importance du protestantisme, avec son insistance à penser la foi comme rapport personnel à Dieu, dans l'avènement de la notion moderne d'individu et de la catégorie d'autonomie qui lui est associée ainsi que, partant, dans le développement du capitalisme [16]. En histoire de l'éducation, pour les mêmes raisons, le protestantisme joue également un rôle de tout premier plan. Son influence se manifestera principalement dans le développement de l'école primaire et dans le déploiement d'un idéal d'éducation offerte à tous et dispensée par l'État. En effet, Martin Luther (1483-1546) pressent nettement que l'éducation devra désormais devenir une affaire d'État et on lira avec intérêt à ce sujet la célèbre lettre que, très tôt après sa rupture avec l'Église, il a fait parvenir aux magistrats des villes d'Allemagne [17].

On le sait : cette idée d'une prise en charge par l'État de l'éducation (ou de l'instruction) publique deviendra un des traits distinctifs de la modernité et des démocraties libérales occidentales [18]. Cette idée continue d'avoir cours, malgré les griefs qu'on a pu et qu'on peut encore soulever contre elle et bien que son abolition trouve encore des partisans, notamment (mais non exclusivement) chez les libertaires. En fait, le débat entre partisans et adversaires de la prise en charge par l'État de l'éducation publique constitue un long et passionnant chapitre de l'histoire

16. Ce sujet fait l'objet de l'étude classique de Max Weber consacrée, sous ce titre, à *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*.

17. Martin Luther (1524), « Aux magistrats de toutes les villes allemandes pour les inviter à ouvrir et à entretenir des écoles chrétiennes », dans *Œuvres,* tome IV, Labor et Fides, Genève, 1960, p. 100-102.

18. L'idée que la dimension politique de l'éducation implique nécessairement que l'État soit appelé à y jouer un rôle central remonte en fait à Platon et à Aristote, qui vont l'inscrire durablement, quoique de manière différente l'un de l'autre, dans la conception occidentale de l'éducation. Le libéralisme classique, dont les anarchistes sont les héritiers radicaux, remet en question ce paradigme traditionnel.

de l'éducation moderne. Et la récente proposition de l'économiste Milton Friedman de mettre sur pied un programme de bons d'éducation qui mènerait progressivement à la privatisation de l'éducation, ou les débats autour de la défense du service public n'en sont que les plus récentes manifestations. Il serait impossible de rappeler ici tous les tenants et aboutissants de ces débats, mais les grands thèmes en sont si bien connus qu'on peut en esquisser quelques-uns.

Alimentée à une conception libérale de l'éducation, elle-même ancrée dans l'idéal des Lumières d'une diffusion du savoir et de la rationalité à visée émancipatrice, l'intervention de l'État en éducation est souvent présentée comme un moyen d'assurer le développement simultané et harmonieux de l'autonomie individuelle et du progrès social. Diverses versions de cette idée seront proposées, mais celle de Condorcet reste représentative et influente[19]. Elle repose, comme on sait, sur l'idée d'une neutralité de l'État en matière de doctrines et sur une définition limitative de l'éducation entendue comme instruction. Tous sont conviés à cette instruction, qui est laïque et gratuite sans toutefois être obligatoire, et le parcours dans lequel chacun s'engage en acceptant cette invitation est, assure-t-on, méritocratique : il se contente de sélectionner ceux qui, souhaitant poursuivre leurs études, ont le talent pour le faire. La critique de ces idéaux comme constituant autant de masques idéologiques est bien connue et a reçu à note époque une formulation exemplaire dans l'œuvre de Pierre Bourdieu[20].

À qui n'aurait pas pressenti à tout le moins le danger que présente pour la liberté, pour la diversité, pour l'égalité et pour

19. Condorcet écrit : « Il arrivera donc, ce moment où le soleil n'éclairera plus sur la terre que des hommes libres, ne reconnaissant d'autre maître que leur raison ; où les tyrans et les esclaves, les prêtres et leurs stupides ou hypocrites instruments n'existeront plus que dans l'histoire et sur les théâtres ; où l'on ne s'en occupera plus que pour plaindre leurs victimes et leurs dupes ; pour s'entretenir, par l'horreur de leurs excès, dans une utile vigilance ; pour savoir reconnaître et étouffer, sous le poids de la raison, les premiers germes de la superstition et de la tyrannie, si jamais ils osaient reparaître ! » (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, dixième époque).

20. Lire par exemple *Interventions 1961-2001*, Agone, Marseille, 2002, p. 49-73.

l'éducation elle-même une telle prise en charge de l'éducation par l'État, il suffit sans doute de donner à lire les textes que Fichte consacre à cette même question quelques années après Condorcet. Relisons :

> Nous avons dit que l'éducation est la tâche la plus haute et, dans les circonstances actuelles, la plus urgente qui s'impose au patriotisme allemand, et c'est par elle que nous espérons amorcer dans le monde l'amélioration et la transformation de toute la race humaine. [...] Si l'État objecte la dépense qu'entraînerait une pareille éducation nationale, on pourrait lui faire comprendre que, s'il l'assume, il n'aura bientôt que cette dépense importante. Jusqu'à présent, c'était l'entretien des armées qui absorbait la plus grande partie des recettes de l'État. Nous avons vu quel en fut le résultat. [...] L'État qui aura introduit dans le pays entier l'éducation que nous proposons n'aura plus besoin d'entretenir une armée de métier dès qu'une jeune génération sera formée selon les principes que nous avons développés, car celle-ci constituera une armée telle qu'il n'en a jamais existé de pareille. [...] L'État pourra les appeler sous les armes toutes les fois que cela sera nécessaire avec la certitude qu'aucun ennemi ne les vaincra. [...] Une discipline stricte appliquée de bonne heure rend inutile la correction et l'amendement à l'âge adulte ; quant aux pauvres, il n'y en aura plus dans un État tel que nous le concevons[21].

On comprend sans mal la profonde méfiance, quand ce n'est pas l'hostilité, suscitée en certains milieux par ces prérogatives que s'attribue l'État en éducation. Ce thème sera en fait récurrent dans toute une tradition de pensée libérale et il a sans doute trouvé son expression canonique chez John Stuart Mill. Ce dernier, on s'en souviendra, propose dans *De la liberté*[22] que l'État se contente d'exiger qu'une éducation assurant la maîtrise des savoirs indispensables soit atteinte par tous, sans toutefois se soucier de la fournir lui-même, et qu'il administre des examens pour s'assurer que tous l'ont reçue. Il écrit, pour justifier cette position :

21. J.G. Fichte, *Discours à la nation allemande*, traduction de S. Jankélévitch, Aubier, Paris, 1952, p. 212-217 *passim*.

22. John Stuart Mill, *De la liberté*, traduction de Fabrice Pataut, Presses Pocket, Paris.

> Je réprouve tout autant que quiconque l'idée de laisser la totalité ou une grande partie de l'éducation des gens aux mains de l'État. Tout ce que j'ai dit sur l'importance de l'individualité du caractère et de la diversité des opinions et des modes de vie, implique tout autant la diversité de l'éducation, et lui donne donc la même importance. Une éducation générale publique instituée par l'État n'est qu'une pure invention visant à mettre les gens dans le même moule ; et comme ce moule est celui qui satisfait le pouvoir dominant au sein du gouvernement – qu'il s'agisse d'un monarque, d'une caste de prêtres, d'une aristocratie, ou bien de la majorité de la génération actuelle –, plus cette éducation est efficace, plus elle établit un despotisme sur l'esprit, qui ne manque pas de gagner le corps[23].

Avant Mill, cependant, William Godwin avait avancé un puissant argumentaire sur la question de l'intervention de l'État en éducation : c'est le premier texte que donne à lire cette anthologie. Mais rappelons d'abord qui était Godwin.

Essayiste, philosophe politique et romancier anglais, William Godwin est un des tout premiers à proposer une conception à la fois cohérente et articulée de certains thèmes centraux caractéristiques de l'anarchisme. Son *Enquiry Concerning Political Justice*, paru en 1793, expose notamment un anti-autoritarisme, un rationalisme et un anti-étatisme conséquents qui resteront au cœur des idéaux libertaires.

On a dit de lui qu'il s'était en quelque sorte efforcé de donner à l'anarchisme un fondement épistémologique[24]. C'est que Godwin est un rationaliste (« *Man is a rational being* ») pour qui « la raison est le seul législateur et ses décrets sont irrévocables et uniformes », un rationaliste convaincu à la fois d'un implacable déterminisme et de la perfectibilité humaine. Cette épistémologie le conduit à des positions sociales et politiques que l'on est tenté, *mutantis mutandis*, de rapprocher de celles de Socrate. Pour le philosophe grec, on s'en souviendra, la vertu est identique au savoir, de telle sorte que nul ne fait le mal volontairement et que

23. John Stuart Mill, *De la liberté*, trad. Fabrice Pataut, Presses Pocket, Paris, p. 176.

24. Leonard Krimerman et Lewis Perry, *Patterns of Anarchy*, Anchor Books, New York, 1966, p. 185.

c'est toujours par ignorance que l'injustice est commise. Godwin soutient pour sa part que « pour un être rationnel, il ne peut y avoir qu'une règle de conduite : la justice, et une seule manière de déterminer cette règle : l'exercice de son jugement »[25].

Cependant, le jugement de l'être humain est susceptible d'être façonné par son environnement et par toutes les forces de la persuasion. On comprend dès lors sans mal l'importance de la place qu'occupe dans la pensée de Godwin la question de l'éducation. Comme bien d'autres anarchistes après lui, Godwin a vu en elle le principal et sans doute le plus efficace des moyens de transformation sociale à notre disposition. Il écrit, avec des accents rousseauistes : « Les vices de la jeunesse ne proviennent pas de la nature, laquelle est la mère à la fois bonne et sans reproche de tous ses enfants : ils proviennent des défauts de leur éducation[26]. » Il s'ensuit dès lors une impérieuse obligation de préciser ce qu'on entendra par éducation et ce qu'on accomplira sous ce nom : « N'allons pas, dans notre impatience à éduquer, oublier toutes les fins des l'éducation[27]. »

Godwin considère d'abord ce qui, autour de lui, se donne couramment pour de l'éducation et remarque à quel point elle est un enjeu politique absolument central des démocraties libérales modernes qui sont à se mettre en place. Il porte sur cette éducation un jugement sévère et sans appel. C'est que le savoir ne peut être acquis que par ceux qui exercent un jugement indépendant. Or l'éducation telle qu'elle se pratique est au contraire une corruption du jugement, aussi bien par les moyens autoritaires qu'elle met en œuvre que par les contenus qu'elle transmet – préjugés, patriotisme et ainsi de suite. « L'éducation moderne cor-

25. William Godwin, *An Enquiry Concerning the Principles of Political Justice and Its Influence on General Virtue and Happiness*, deux volumes, Robinson, Londres, 1793. Dorénavant : PJ.

26. William Godwin, *An Account of the Seminary That Will be Opened on Monday the Fourth Day of August, at Epsom in Surrey, for the Instruction of Twelve Pupils in the Greek, Latin, French, and English Languages*, T. Cadell, Londres, 1783, p. 52. Dorénavant : AS.

27. William Godwin, *The Enquirer. Reflections on Education, Manners and Literature. In a Series of Essays*, Londres, G.G. and J. Robinson, (1792) 1823, p. 78. Dorénavant : E.

rompt non seulement le cœur des jeunes par le rigoureux esclavage auquel elle les condamne, mais elle sape aussi leur raison, d'abord par l'inintelligible jargon sous lequel elle les ensevelit puis par le peu de soin apporté à permettre le développement de leurs capacités[28]. » Mais Godwin pense aussi que l'éducation est le remède aux maux qui, trop souvent hélas, se commettent en son nom : « Que l'on permette au peuple le plus opprimé de changer son mode de penser et il est libre[29]. »

Il s'agira donc de concevoir une éducation digne de ce nom et conforme à la rationalité et à la perfectibilité humaines, bref une éducation qui donne son plein épanouissement au libre exercice de la raison. Les réflexions que propose ici Godwin en font par bien des aspects un précurseur des pratiques et des idées de ce qui s'appellera, au début du XXe siècle, l'éducation nouvelle. C'est notamment le cas de ce *paidocentrisme*, dont Godwin formule explicitement le principe et les revendications. Mais il faut à ce propos noter à quel point, ouvrant la voie à des analyses radicales de l'enseignement et de l'apprentissage, Godwin s'écarte ici de son illustre précurseur que fut Rousseau. Ce dernier, en effet, concluait de ses réflexions sur les dangers du recours à l'autorité en éducation et sur la nature propre de l'enfance que l'éducation devait, dans un premier temps à tout le moins, être menée en mettant en œuvre une autorité occulte, celle du précepteur organisant méticuleusement l'environnement de son élève pour assurer que celui-ci puisse à tout moment croire n'être sous la dépendance que des choses. Cette autorité aussi complète qu'invisible et dont l'enfant n'a pas conscience a paru à Rousseau résoudre la difficile question de l'autorité telle qu'elle se pose en éducation et dont on sait qu'il a eu pour sa part une perception aiguë. Godwin ne s'en satisfait pas et dénonce cette coercition masquée, qu'il perçoit avec raison comme un coupable et dangereux affront fait à l'autonomie de l'enfant et à son jugement. Ses propres propositions aboutissent à un programme dont il esquisse ainsi le principe : « Selon les manières de faire reçues en éducation, ce qui est enseigné vient d'abord et l'élève suit. Selon la méthode

28. AS, p. 31.
29. AS, p. 2.

recommandée ici, il est probable que l'élève viendrait en premier et que ce qui est enseigné suivrait. [...] Rien ne saurait plus heureusement convenir à écarter les difficultés de l'instruction que le fait de rendre l'élève désireux de connaître, cela et aussi que ses propres difficultés soient par lui-même résolues [...] [30]. » Notons encore que Godwin, poursuivant ici dans une voie encore une fois ouverte par Rousseau, rappelle à maintes reprises et avec force que l'éducation ne peut légitimement prendre place qu'au sein d'une situation éthique qui reconnaît ses droits à l'enfant. Celui-ci, écrit en effet Godwin, « est un individu qui possède la capacité de raisonner, qui a des sensations de plaisir et de douleur et des principes de moralité [...] il a droit à sa petite sphère de contrôle et d'autonomie et à sa légitime part d'indépendance » [31].

Godwin comprend également fort bien qu'une telle pédagogie suppose un investissement de la personnalité de celui ou celle qui apprend, de son intérêt et de son désir : « [...] toutes les acquisitions de l'élève seront précédées et accompagnées de désir. La meilleure motivation à apprendre est de percevoir la valeur de ce qu'on apprend [32]. »

Le renversement pédagogique que propose Godwin lui paraît susceptible de remplir trois importantes promesses [33].

D'abord, celle de la liberté, de cette liberté dont Godwin suggère qu'elle est au fondement de l'éducation, comme l'éducation est au fondement de la liberté. Fonder l'éducation sur la liberté, assure donc Godwin, c'est garantir que « les trois quarts de l'esclavage et des contraintes qui sont à présent imposés aux jeunes personnes seraient éliminés d'un coup. »

Ensuite, le renforcement du jugement, lequel, par ces méthodes, est constamment appelé à s'exercer.

Enfin, l'adaptation des moyens et des fins, puisque l'activité de l'esprit dans l'apprentissage est la seule méthode qui puisse convenir à l'esprit et donner de saines habitudes à son activité.

Mais par-delà toutes ces recommandations pédagogiques,

30. E, p. 78.
31. E, p. 88.
32. E, p. 78.
33. E, p. 81-83.

pour intéressantes ou novatrices qu'elles soient, la réflexion de Godwin sur l'éducation le conduit également et peut-être surtout à un thème qui restera une constante des analyses anarchistes sur le sujet, à savoir une critique radicale du rôle que l'État entend y assumer. Tel est justement le sujet du texte que nous citons ci-après, tiré de *Enquiry Concerning Political Justice*.

Cette position, notons-le, avancée au moment où tant de progressistes applaudissent sans retenue le projet de cette institution capitale de la modernité qu'est une éducation nationale contrôlée par l'État, était à l'époque aussi radicale et isolée qu'elle le reste aujourd'hui. Pourtant, s'il est exact, comme le soutient Godwin, que le gouvernement dépend toujours de l'opinion des gouvernés et que l'éducation est le plus formidable moyen de façonner les esprits, que les enfants, en somme, sont entre les mains des institutions qui les éduquent « comme un matériau brut »[34], alors sa conclusion s'impose d'elle-même :

> La réunion de l'influence du gouvernement avec celle de l'éducation est d'une nature plus formidable que l'alliance antique des deux puissances de l'Église et de l'État. Il faut réfléchir profondément avant de confier à des mains justement suspectes un si terrible instrument. Le gouvernement ne manquera pas d'en profiter pour étendre sa force et perpétuer ses institutions ; et quand nous supposerions que les agents du gouvernement ne se proposeraient pas cet objet qui leur paraîtrait non seulement innocent, mais méritoire, l'événement n'en serait pas moins le même.

Godwin soutient qu'une telle éducation inculquera au citoyen l'obéissance et le respect des lois injustes et favorisera les institutions dominantes tout en assurant la promotion de valeurs qui sont à leur avantage. Une telle éducation, prédit Godwin, sera finalement une force d'inertie œuvrant contre le développement de la raison et du jugement, retardant ainsi l'évolution sociale et politique.

Godwin concluait pour sa part que dans les présentes circonstances et à défaut de pouvoir prendre place au sein d'une société saine, l'éducation correctement comprise était servie au

34. AS, livre I, chapitre IV.

mieux par l'établissement de petites écoles indépendantes – et il conçut lui-même le projet d'une telle école, dont il rédigea le programme[35].

C'est là, comme on sait, une conclusion à laquelle bien d'autres anarchistes arriveront également par la suite[36]. Mais revenons à présent à la Renaissance dont nous étions partis : nous y découvrirons le deuxième thème sur lequel je voudrais vous inviter à méditer.

Savoir, volonté et personne libre : ce que savait Max Stirner (1806-1856)

Le renouveau de l'éducation qu'appellent le nouvel ordre politique, social et économique et la catégorie d'individu qui se mettent en place à la Renaissance se manifeste de manière particulièrement aiguë par les questions et problématiques inédites qui sont alors soulevées en matière d'établissement des programmes et de choix de méthodes pédagogiques. François Rabelais (1494-1553)[37] l'a parfaitement compris et exprimé à sa manière volontairement caricaturale et iconoclaste et ses propositions didactiques et pédagogiques sont autant de propositions avancées en réponse à ces problèmes nouveaux qu'il pressentait[38].

Avec Rabelais, l'ancienne manière d'éduquer est sans ménagement clouée au pilori, parce qu'elle est artificielle et en reste aux mots ; qu'elle surcharge inutilement la mémoire et ne fait appel ni au jugement ni à l'intelligence ; qu'elle épuise les forces de

35. AS, *passim*.

36. Notons cependant que les anarchistes français vont diverger d'opinion sur la difficile question de savoir s'il convient, ou non, et si oui, dans quelle mesure, de se porter à la défense de l'école républicaine comme d'un moindre mal lorsqu'elle est menacée. Nathalie Brémand rappell que tout au long de l'année 1908, *Le Libertaire* voit s'affronter partisans et adversaires de la défense de l'école républicaine.

37. L'année de naissance de Rabelais reste approximative, certains font plutôt référence à 1493.

38. On pourra lire à ce sujet : François Rabelais, *Gargantua*, chapitres XIV, XV et XXIII.

l'élève en le rivant à des lectures insipides et à des exercices scolaires idiots. Au total, soutient Rabelais, et ce n'est pas mystère, qui a eu à subir cette éducation en ressort abêti, l'esprit engourdi et hébété. C'est la conclusion à laquelle en arrive Grandgousier, qui trouve que l'éducation a rendu son fils Gargantua « fou, niais, rêveur et sot ». La nouvelle éducation, celle que défend Rabelais, introduit de nouvelles méthodes adaptées aux nouvelles finalités. Le nouveau programme, et les anarchistes ne l'oublieront pas, signe d'abord le retour du corps dans l'éducation. Rabelais, médecin, se fait le défenseur de l'hygiène, de l'éducation physique, des sports. L'éducation intellectuelle est marquée par le retour aux langues anciennes (non seulement le latin, mais aussi le grec et l'hébreu) et surtout par un formidable appétit de savoir. Gargantua sera invité à goûter de tous les plats du grand banquet de la connaissance : langues, sciences, astronomie, arithmétique, médecine, histoire naturelle, arts, y compris mécaniques, et ainsi de suite. À nouveaux contenus, nouvelles méthodes, et c'est peut-être en cela que Rabelais est le plus original et le plus influent. Il se fait le défenseur des sciences physiques et naturelles, de l'observation, de ce qu'on nommera ensuite les « leçons de choses », il mise sur des méthodes attrayantes, préconise ce qui deviendra la classe-promenade, des conversations et des entretiens. Il veut rendre l'apprentissage attrayant ou au moins intéressant – et c'est en jouant que Gargantua apprendra l'arithmétique, en herborisant et en observant qu'il étudiera la nature. Il visitera des ateliers d'artisans, s'instruira partout où il le pourra et ne négligera rien, pas même les tréteaux des bateleurs.

La profonde confiance en l'homme et en la raison qui inspire Rabelais n'est peut-être nulle part mieux exprimée que dans la description de cette abbaye de Thélème, offerte par Gargantua à Frère Jean. Une règle unique y prévaut : « Fais ce que veux. » On peut y lire un idéal de vie collective au goût de Rabelais, une vie collective sans domination ni contrainte et qu'on qualifierait volontiers de proto-libertaire.

L'attitude et les textes de Montaigne (1533-1592) sont également très représentatifs de la mutation de l'idée d'éducation qui s'institue à partir de la Renaissance. Ses réflexions sur l'éducation, dans les *Essais*, sont précédées d'un savoureux chapitre sur

les pédants, où il fustige les cuistres et prétentieux enligneurs de polysyllabes qui pullulaient déjà. Il écrit :

> Nous savons dire : « Cicéron dit ainsi ; voilà les mœurs de Platon ; ce sont les mots mêmes d'Aristote. » Mais nous, que disons-nous nous-mêmes ? Que jugeons-nous ? Que faisons-nous ? Autant en dirait bien un perroquet. Cette façon me fait souvenir de ce riche Romain, qui avait été soigneux, à fort grande dépense, de recouvrer des hommes suffisants en tout genre de sciences, qu'il tenait continuellement autour de lui, afin que, quand il écherrait entre ses amis quelque occasion de parler d'une chose ou d'autre, ils suppléassent sa place et fussent tous prêts à lui fournir, qui d'un discours, qui d'un vers d'Homère, chacun selon son gibier ; et pensait ce savoir être sien parce qu'il était en la tête de ses gens ; et comme font aussi ceux desquels la suffisance loge en leurs somptueuses librairies. J'en connais à qui, quand je demande ce qu'il sait, il me demande un livre pour me le montrer ; et n'oserait me dire qu'il a le derrière galeux, s'il ne va sur-le-champ étudier en son lexicon, que c'est que galeux, et que c'est que derrière[39].

Montaigne, on le sait, fera de la formation du jugement une finalité absolument centrale de l'éducation. Cette exigence porte avec elle la nécessité pour chacun de juger par soi-même et pour l'éducateur de former le jugement. C'est d'ailleurs à ce dernier que pense Montaigne quand il propose sa célèbre formule de la tête bien faite plutôt que bien pleine : plutôt, cela veut dire que cette tête recèle du savoir mais aussi, et par-dessus tout, du jugement. Une éducation digne de ce nom, conclut Montaigne, doit nous rendre meilleurs, non plus savants, mais mieux savants. Pour cela, elle doit nous remplir non pas tant la mémoire que la conscience et l'entendement.

Montaigne participe ainsi à sa manière d'un déplacement du centre de gravité de l'éducation que commence à accomplir son époque, un déplacement qui conduit de l'autorité des savoirs, de la culture et surtout de ceux qui les incarnent vers le sujet et vers son jugement. Deux tendances lourdes sont ici décelables. La première est une nouvelle manière d'aborder l'enfance, de la connaître et de la respecter dans sa singularité : la « sévère

39. Montaigne, *Essais*, livre I, chapitre XXV.

douceur » qu'évoque Montaigne en est un aspect et cette idée trouvera son aboutissement chez Rousseau, avant d'être reprise par les libertaires. Nous y reviendrons plus loin.

La deuxième est un rapport nouveau et inédit au savoir et à la culture : il ne va plus cesser de hanter le monde de l'éducation. C'est lui, dans une importante mesure, qui est en cause lorsqu'on se demande comment intéresser à ces univers que la culture scolaire cherche à transmettre des gens qu'ils n'intéressent plus ou pas ou qui y sont absolument hostiles. Or je soutiendrais volontiers, pour ma part, que la nature exacte de cette mutation a été remarquablement comprise par Max Stirner, qui a en outre anticipé avec une grande précision la signification et les répercussions de tout cela pour le monde de l'éducation. Après avoir brièvement rappelé qui était Stirner, je donnerai les éléments nécessaires à la compréhension de son texte inclus dans cette anthologie : vous pourrez ainsi décider si mon appréciation est juste ou non.

Max Stirner est le pseudonyme de Johann Kaspar Schmidt. Après des études de philosophie à l'Université de Berlin, poursuivies de 1826 à 1828, Stirner suit une formation d'enseignant et obtient un poste de professeur dans une pension de jeunes filles de Berlin. C'est cette situation « respectable » qui explique que le professeur Schmidt signera du pseudonyme de Max Stirner ses écrits radicaux.

Stirner est l'homme d'un seul livre, *Der Einzige und sein Eigentum* (*L'Unique et sa propriété*), paru en 1845 et rédigé alors qu'il participait au cercle des *Frein* (Les Affranchis), assemblée d'hégéliens de gauche où se retrouvent, entre autres, Karl Marx et Frederic Engels, qui consacreront d'ailleurs de longs passages de leur *Idéologie allemande* à la critique des idées avancées dans *L'Unique*.

Cet ouvrage propose la première présentation systématique des thèses de l'anarchisme individualiste et en reste un des plus lucides et des plus puissants exposés. Pour Stirner, la vie sociale doit être envisagée comme associationnisme, c'est-à-dire comme réunion d'égoïstes librement et volontairement liés en des associations toujours résiliables et qui seules permettent au Moi de préserver sa souveraineté et son unicité.

On se rappellera que Stirner pose que le Moi est unique, irréductible aux réalités et aux catégories dans lesquelles on cherche

à l'enfermer et qu'il peut considérer tout le reste comme étant sa propriété. « Dieu et l'Humanité, écrit-il par exemple, n'ont basé leur cause sur rien, sur rien qu'eux-mêmes. Je baserai donc ma cause sur Moi : aussi bien que Dieu, je suis la négation de tout le reste, je suis pour moi tout, je suis l'Unique[40]. » Ce Moi est encore tenu pour indéfinissable, puisque toute définition l'inclurait dans une catégorie à laquelle on ne saurait le rapporter sans le mutiler.

Stirner s'insurge donc contre toutes ces idoles qu'on crée pour mutiler le Moi et le soumettre : Dieu ; la religion ; l'humanité, la société, divinisée, à laquelle nous devrions soumission et obéissance ; l'État qui, affirme Stirner, n'a « [. . .] qu'un but : limiter, enchaîner, assujettir l'individu, le subordonner à une généralité quelconque »[41] ; la Révolution elle-même, dernier avatar de la divinisation de la société, du général, du collectif et nouveau prétexte à l'oppression du Moi.

> Les communistes, écrit Stirner, partant de ce principe que l'activité libre est l'essence de l'homme, ont besoin du dimanche qu'exige comme compensation leur pensée des jours ouvrables. Il leur faut le dieu, l'élévation et l'édification que réclame tout effort matériel pour mettre un peu d'esprit dans leur travail de machines. Si le communiste voit en toi un homme et un frère, ce n'est là que sa manière de voir des dimanches ; les autres jours de la semaine il ne te regarde nullement comme un homme tout court, mais comme un travailleur humain ou un homme qui travaille. Si le premier point de vue s'inspire du principe libéral, le second recèle l'illibéralité. Si tu étais un « fainéant », il ne reconnaîtrait pas en toi l'homme, il y verrait un « homme paresseux » à corriger de sa paresse, et à catéchiser pour le convertir à la *croyance* que le travail est la « destination » et la « vocation » de l'homme[42].

Stirner prône un long travail de réappropriation de soi et de découverte de son unicité, auto-arrachement à la gangue des idées générales et abstraites où tout concourt à nous enfermer.

40. Max Stirner, *L'Unique et sa propriété*, trad. de Robert L. Leclaire, P.-V. Stock, Paris, (1899) 1972, p. 9. Dorénavant : U.

41. U, p. 267.

42. U, p. 145.

Rien n'échappe à cette virulente critique : religion, morale, Dieu, conscience, parti, devoirs et toutes ces « bêtises dont on nous a bourré la cervelle et le cœur ». La question de l'éducation, on l'a compris, se pose précisément ici. Dans *L'Unique*, Stirner écrit :

> Qui a pu ne pas remarquer ou tout au moins éprouver que toute notre éducation consiste à greffer dans notre cervelle certains sentiments déterminés, au lieu d'y laisser germer au petit bonheur ceux qui y auraient trouvé un sol convenable ? Lorsque nous entendons le nom de Dieu, nous devons éprouver de la crainte ; que l'on prononce devant nous le nom de Sa Majesté le Prince, nous devons nous sentir pénétrés de respect, de vénération et de soumission ; si l'on nous parle de moralité, nous devons entendre quelque chose d'inviolable ; si l'on nous parle du mal ou des méchants, nous ne pouvons nous dispenser de frémir, et ainsi de suite. Ces *sentiments* sont le but de l'éducateur, ils sont obligatoires ; si l'enfant se délectait, par exemple, au récit des hauts faits des méchants, ce serait au fouet à le punir et à le « ramener dans la bonne voie ». Lorsque nous sommes ainsi bourrés de *sentiments donnés,* nous parvenons à la majorité et nous pouvons être « émancipés ». Notre équipement consiste en « sentiments élevés, pensées sublimes, maximes édifiantes, éternels principes », etc. Les jeunes sont majeurs quand ils gazouillent comme les vieux ; on les pousse dans les écoles pour qu'ils y apprennent les vieux refrains, et, quand ils les savent par cœur, l'heure de l'émancipation a sonné[43].

Quelques années avant la publication de *L'Unique et sa propriété*, Max Stirner a fait paraître, dans les numéros 100, 102, 104 et 109 de la *Gazette Rhénane*, alors animée par Marx, un article en quatre parties consacré à l'éducation[44].

Par ces textes, Stirner intervient dans un débat qui a alors cours en Allemagne à propos de la réforme du système d'éducation. Bien au-delà d'une simple réforme des structures scolaires, ce débat porte sur l'idée même d'éducation. S'y opposent, derrière des dénominations variées, deux positions antagonistes que Stirner nomme, à la suite de Théodore Heinsius – dont le

43. U, p. 78-79.
44. Il sont parus respectivement les 10, 12, 14 et 19 avril 1842.

récent[45] ouvrage sur le sujet sert de prétexte à son intervention – les conceptions « réaliste » et « humaniste » de l'éducation.

Selon l'analyse que propose Heinsius et que Stirner s'approprie en la développant considérablement, de la Réforme à la Révolution, l'éducation a été dominée par une conception de la culture qui s'érige sur l'arrière-plan de rapports sociaux entre majeurs et mineurs, maîtres et serviteurs, puissants et impuissants. Durant cette « période de la soumission », la culture est ce qui élève celui qui la possède en lui conférant une autorité sur ceux qui en sont dépourvus. Ainsi conçue, la culture est par essence élitiste, en ce sens qu'elle n'est aucunement susceptible d'être offerte à tous : moyen de domination et garante de l'autorité de quelques-uns sur tous les autres, elle reste le privilège d'une minorité. Mais l'époque moderne et la Révolution ont changé tout cela et portent une revendication d'universalisation de la culture qui, exige un dépassement de l'éducation humaniste. Heinsius a intitulé son ouvrage : *Concordat entre l'école et la vie ou accommodement de l'humanisme et du réalisme considéré d'un point de vue national*. On aura compris que devant l'antagonisme entre la conception humaniste de l'éducation, ayant dominé théories et pratiques pédagogiques depuis la Renaissance, et la conception réaliste émergeant progressivement depuis les Lumières, Heinsius propose de viser une conciliation de ces deux tendances, laquelle permettrait de préserver la meilleure part de chacune. C'est à cette idée même de conciliation que Stirner s'en prend avec vigueur, en assurant qu'il ne faut pas viser une impossible conciliation entre les deux termes de la contradiction, mais au contraire chercher à creuser le fossé infranchissable qui les sépare ; ce n'est qu'au prix de ce « travail du négatif » engendrant la mort des deux adversaires qu'une authentique synthèse pourra survenir, à la fois résolution des contradictions et dépassement fécond des termes en présence. Comme l'écrit Stirner : « Les "concordats" n'offrent qu'un lâche expédient. »

On ne pourra s'empêcher de rapprocher les analyses que propose ensuite Stirner de bien des débats éducationnels contemporains, qu'elles recoupent ou préfigurent, parfois avec une

45. Il est paru à Berlin en 1842.

étonnante acuité : opposition entre libéralisme et progressisme, par exemple (ces deux mots devant être entendus dans leur sens pédagogique), tensions multiples entre éducation intellectuelle et formation professionnelle, entre tenants de la valeur intrinsèque de l'éducation et tenants de sa valeur instrumentale, entre partisans de pédagogies de la rigueur, de l'effort, de la volonté et de la transmission et adeptes de pédagogies de l'intérêt et de la découverte, entre défenseurs d'une école-sanctuaire initiant à la « haute culture » et adeptes d'une école ouverte sur le monde et préparant à la « vie », à l'emploi, à la citoyenneté et ainsi de suite. Mais plus encore que par cette nette préfiguration de tant de débats actuellement d'une cruciale importance en éducation, il me semble que c'est surtout par la solution générale qu'il propose aux tensions et problèmes qu'il décrit ou pressent que ce texte de Stirner est remarquable.

Cette solution, comme on le découvrira à la lecture du texte qui suit, résulte de l'attention fine portée à tout ce qu'implique le processus de socialisation par l'éducation au moment de sa prise en charge par la collectivité à travers l'État. Cette analyse, on le devine, est fortement marquée par la perspective individualiste qui est celle de Stirner. De ce point de vue, l'éducation, telle qu'elle se déploie usuellement, consiste à mettre dans la tête des gens des habitudes, des idées et, crucialement, des idéaux qui les possèdent et qui sont au service de tout ce qui cherche à asservir le Moi. Stirner distingue ici entre personne instruite et personne libre. La cervelle de la personne instruite est hantée, des fantômes y ont élu domicile et elle porte dans la poitrine un gendarme[46].

46. La cervelle hantée et le gendarme dans la poitrine sont des images de Stirner. Il est très tentant et me semble-t-il très éclairant de rapprocher les analyses que propose ici Stirner de l'idée de *même* mise de l'avant par le biologiste Richard Dawkins. Celui-ci a en effet proposé ce concept de *même* pour désigner ce qu'on peut appeler des analogues mentaux des gènes. Il postule que ces *mêmes* sont des entités mentales et qu'à l'instar de ce que font les « gènes égoïstes » sur le plan biologique, ils se servent de l'individu et des moyens de communication qui lui sont offerts pour se disséminer. Dawkins écrit : « Des exemples de *mêmes* sont des chansons, des idées, des phrases accrocheuses, des vêtements à la mode, des manières de construire des arches. De la même manière que les gènes se propagent de corps en corps dans le bassin génétique par le sperme et les ovules, de même les *mêmes* se propagent de cerveau en cer-

La personne libre possède des idées plutôt que d'être possédée par elles. Celles-ci sont source de liberté, d'autonomie et de choix, non de servitude, de dépendance et de déterminisme. Devenir libre, plutôt que simplement instruit (ou cultivé) suppose selon Stirner l'exercice de la volonté, qui permet de s'assujettir idées et idéaux plutôt que d'être assujetti par eux.

Cette perspective semble parfois tendre vers un inévitable pessimisme. Stirner pense pourtant qu'il est possible de devenir libre. Dans *Le Faux principe de notre éducation*, on lira :

> Si l'on éveille chez les hommes l'idée de la liberté, les hommes libres ne cesseront de se libérer eux-mêmes ; si, au contraire, on les rend simplement *instruits* (ou *cultivés*), ils s'adapteront toujours aux circonstances de la *manière la plus cultivée et la plus raffinée* et ils dégénéreront en valets serviles. Que sont, pour la plupart, nos sujets pleins d'esprit et cultivés ? Des maîtres d'esclaves ricaneurs et eux-mêmes – des esclaves.

Les conséquences pédagogiques du renversement auquel Stirner nous convie sont à n'en pas douter immenses. S'il ne s'attarde guère à les tirer toutes sur le plan pratique, Stirner donne néanmoins très explicitement le sens des transformations qu'il juge nécessaires et le critère qui permet de les reconnaître. La personne libre est en effet celle qui est en mesure de renoncer sans douleur à ce qu'elle possède :

> La pensée ne m'est *propre* que du moment que je ne me fais jamais aucun scrupule de la mettre en danger de mort et que je n'ai pas à redouter sa perte comme une *perte pour moi,* une déchéance. La pensée n'est à moi que du moment que c'est moi qui l'assujettis et que jamais elle ne peut me courber sous son joug, me fanatiser et faire de moi l'instrument de sa réalisation. La liberté de penser existe dès que je puis avoir toutes les pensées possibles ; mais les pensées ne deviennent ma propriété qu'en perdant le pouvoir de devenir mes maîtres. Tant que la pensée est libre, ce sont les pensées (les idées) qui règnent ; mais si je parviens à faire de ces dernières ma propriété, elles se conduisent

veau dans le bassin "mimique" et selon un processus qui, en un sens large, peut être appelé l'imitation. » Richard Dawkins, *The Selfish Gene*, Oxford University Press, Oxford, 1976, p. 192.

comme mes créatures[47].

La conclusion sur laquelle se clôt *Le Faux principe de notre éducation* peut désormais être comprise :

> Si donc il faut conclure en exprimant en peu de mots le but vers lequel notre époque doit mettre le cap, le déclin nécessaire de la science dépourvue de volonté et la naissance d'une volonté consciente d'elle-même, qui s'achève dans la splendeur de la personne libre, pourraient être résumés à peu près ainsi : le *savoir* doit mourir pour ressusciter comme *volonté* et se recréer quotidiennement comme *personne libre.*

Certains courants de la réflexion pédagogique contemporaine, il faut le souligner, ont retrouvé et désormais intégré, en théorie sinon en pratique, une part substantielle des conclusions de Stirner. C'est très explicitement le cas avec cet ensemble de travaux et de réflexions qui s'articulent autour du concept didactique d'appropriation des savoirs qui prennent acte, comme invitait à le faire Stirner, du fait qu'il est désormais impossible d'ignorer que la crise de la transmission, en éducation, n'est pleinement compréhensible et n'est pas susceptible de recevoir de solution si ce n'est à travers une articulation plus fine et plus attentive du rapport au savoir qu'elle permet d'instituer chez ceux et celles à qui elle s'adresse. C'est ainsi que, contre le fonctionnalisme réductionniste de certaines sociologies de l'éducation et contre la conception déterministe du sujet qu'elles induisent, on redécouvre aujourd'hui les immenses vertus pédagogiques d'une prise en compte plus fine du sujet et de ses singularités. Une telle prise en compte débouche sur l'impérative exigence de considérer, comme l'écrit Dominique Ottavi, « le sens accordé par ces individus à leur parcours et à leur position et la spécificité de leur activité dans l'acquisition du savoir » et le refus simultané de n'« envisager l'acte d'apprendre que réduit à l'obéissance au devoir » : dès lors, « la prise en compte [...] de la construction que le sujet peut faire d'une conscience de soi et de son parcours, préalable à tout projet, jette les bases d'une nouvelle relation pédagogique »[48].

47. U, p. 408.
48. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une*

Pour les anarchistes, cependant, un concept plus que tout autre en viendra à désigner ce « but vers lequel notre époque doit mettre le cap » dont parlait Stirner : ce concept est celui d'instruction – ou, comme le dira Paul Robin, d'éducation – intégrale. Par ces mots, les anarchistes entendaient une éducation qui développerait toutes les dimensions de la personne – physique, émotionnelle, morale, intellectuelle, imaginative – et le préparerait de surcroît à occuper une variété d'emplois. Ce concept traverse l'ensemble des théories et pratiques libertaires en éducation et il est le sujet principal de plusieurs des textes ici rassemblés. C'est par lui, sans doute, que les réflexions et pratiques libertaires en éducation montrent tout à la fois leur ancrage dans une tradition de pensée et de lutte et leur originalité.

Ce sera le troisième thème sur lequel nous nous pencherons.

L'éducation intégrale : Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), Michel Bakounine (1814-1876), Paul Robin (1837-1912) et Pierre Kropotkine (1842-1921)

Pour comprendre ce qui est en jeu avec ce concept d'éducation intégrale, on peut, en nous inspirant d'une suggestion de Gérard Chauveau [49], le rapporter à une tension qui opposait hier, au moment où ce concept a été élaboré, et qui oppose aujourd'hui encore deux conceptions de ce que sont l'école et l'éducation. La première en propose une définition fonctionnelle, qui les voue toutes deux à l'insertion professionnelle ; la deuxième, libérale, les destine à l'initiation à des formes de savoir, généralement retenues pour leurs vertus émancipatrices. Comme le dit Chauveau, cette tension, ou pour mieux dire cette antinomie, est souvent évoquée en prélude à l'affirmation selon laquelle elle peut et doit être surmontée : ou bien selon une solution de suc-

philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui, Bayard, Paris, 2002, p. 176.

49. Gérard Chauveau, « L'École du travail dans la pensée ouvrière », dans *Ville, école, intégration,* n° 113, juin 1998.

cession, par laquelle l'insertion professionnelle suit une période d'initiation aux savoirs désintéressés ; ou bien selon une solution de dépendance, par laquelle les savoirs enseignés – et toute l'éducation avec eux – sont subordonnés à la finalité d'insertion socioprofessionnelle et d'adaptation fonctionnelle à l'ordre socio-économique. Avec une longue et riche tradition, qui prend notamment ses racines chez les socialistes utopiques et qui va inspirer une part substantielle des réflexions et pratiques ouvrières et progressistes en matière d'éducation et de formation, les anarchistes refusent de se laisser enfermer dans les dilemmes que pose cette antinomie, en même temps qu'ils refusent les pseudo-solutions auxquelles ils conduisent. Avec ces traditions, ils vont s'efforcer d'allier travail productif et éducation, production et émancipation, formation professionnelle et formation intellectuelle et d'unir, comme le dira Karl Marx, travail productif et éducation. École du travail, école atelier, éducation polytechnique, éducation industrielle, éducation par le travail : voilà autant de tentatives pour parvenir à la synthèse recherchée et pour la désigner du mot juste. Pour les anarchistes, on l'aura compris, le mot juste est donné par l'expression d'éducation (ou d'instruction) intégrale.

Proudhon est un des premiers théoriciens anarchistes à se pencher sur ces questions. Mais avant d'en venir à ses idées, il convient de toucher un mot sur celui qui va l'inspirer et marquer de son empreinte, par la même occasion, l'ensemble de la conception libertaire de l'éducation intégrale : l'utopiste français Charles Fourier (1772-1837).

Phalanstères et « papillonne »

Fourier est aujourd'hui tombé dans un relatif oubli, sans doute en raison de ces innombrables « bizarreries » qu'on trouve dans son œuvre[50]. Mais on y trouvera également un grand nombre

50. C'est Proudhon qui parle de Fourier comme d'un bizarre génie. Mais il convient aussi de dire que malgré ses bizarreries, la pensée de Fourier continue de séduire nombre de lecteurs et de lectrices. Ce fut notamment le cas d'André Breton, qui écrivit une *Ode à Charles Fourier*. On peut y lire : « Fourier on s'est moqué mais il faudra bien qu'on tâte un jour bon gré mal gré de ton remède. »

d'intuitions fulgurantes et d'idées stimulantes, notamment sur l'éducation. « Il n'est pas de problème sur lequel on ait plus divagué que sur l'instruction publique et ses méthodes »[51], écrit Fourier, qui entreprend en de nombreux textes non seulement de dénoncer ces divagations, mais aussi de proposer une autre conception de l'éducation, conforme au modèle de société qu'il a imaginé : le phalanstère.

Fourier avait fait paraître en 1808 une *Théorie des quatre mouvements*, dans laquelle on trouve la clé de sa pensée et de sa réflexion sur l'éducation. Il part ici d'une analyse de ce qu'on appellerait volontiers aujourd'hui la nature humaine et qu'il nomme *passions*. Il entreprend de les classer et en distingue douze – plus une. Les cinq premières, sensorielles, correspondent aux cinq sens ; les quatre suivantes sont affectives (amitié, amour, paternité, ambition) ; les trois dernières sont distributives : Fourier distingue ici la passion cabaliste, qui est le goût de l'intrigue ; la passion composite, qui est celle des plaisirs des sens et de l'âme ; et finalement la papillonne, c'est-à-dire le goût du changement. Fourier la présente ainsi :

> La manie de variété ou papillonnage peut bien être un vice dans l'ordre civilisé, qui est inconciliable avec la nature ; mais cette passion n'est pas moins un besoin pour tous les règnes : les races ont besoin d'alternat, variante, croisement ; à défaut elles s'abâtardissent. Les terres veulent de même alterner les productions et même les graines[52].

Fourier distingue enfin une passion qui surplombe en quelque sorte toutes les autres : la passion de l'unité.

La problématique de Fourier est d'imaginer des institutions qui assurent la satisfaction harmonieuse de toutes ces passions, une harmonie sociale qui ne sacrifie en rien la diversité passionnelle. Ce qu'il appelle phalanstère est sa solution à ce problème – et le phalanstère type se nommera d'ailleurs Harmonie.

Nous ne pouvons pas entrer ici dans les innombrables détails de cette éducation que présente Fourier. Notons simplement le

51. Charles Fourier, *Traité de l'association domestique et agricole*, tome II, Bossange, Londres et Oaris, 1822, p. 136.

52. Charles Fourier, *Traité de l'association domestique et agricole*, tome I, Bossange, Londres et Oaris, 1822, p. 436.

double mouvement qui traverse ses analyses. L'éducation qu'il imagine doit en effet chercher simultanément à développer tous les aspects de la personne, conformément à la papillonne et à la passion pour la diversification, tout en se rapportant et en s'intégrant sans cesse à l'activité du phalanstère dans son ensemble, conformément à la passion pour l'unification.

Cette éducation est intégrale avant la lettre, et présente deux aspects sur lesquels les penseurs ultérieurs ne cesseront de revenir et d'insister.

Le premier est qu'elle reconnaît que les êtres humains ont par nature plusieurs et dimensions et qu'une éducation véritable n'en peut négliger aucune. C'est là, appliquée à l'éducation, l'idée de papillonne. L'idée d'une union synthétique du travail intellectuel et du travail manuel est ici centrale. Parlant des enfants qui habitent son phalanstère, Fourier écrit :

> On ne cherchera point, comme dans l'éducation actuelle, à en faire des savants précoces, des primeurs intellectuelles, initiées dès l'âge de six ans aux subtilités scientifiques ; on recherchera de préférence la précocité mécanique ; l'habileté en industrie corporelle, qui, loin de retarder la culture de l'esprit, l'accélère [...] [53].

Le deuxième est de prôner pour ce faire une formation professionnelle variée, qui inscrira harmonieusement et de façons variées le sujet dans l'activité générale de sa société.

Ce sont d'abord et avant tout ces deux idées de Fourier qui vont profondément influencer les socialistes, les communistes [54] et, bien entendu, les anarchistes. En 1829, l'un d'eux, Pierre-Joseph Proudhon, travaille à la maison Gauthier, laquelle

53. Charles Fourier, *Traité de l'association domestique et agricole*, tome II, Bossange, Londres et Oaris, 1822, p. 188.

54. La dixième des mesures immédiates de réforme sociale que préconise le *Manifeste du parti communiste* se lit comme suit : « Éducation publique et gratuite de tous les enfants ; abolition du travail des enfants dans les fabriques tel qu'il est pratiqué aujourd'hui. Combinaison de l'éducation avec la production matérielle. » On trouve encore de très nets accents fouriéristes dans le passage suivant du *Capital* : « La grande industrie oblige la société sous peine de mort à remplacer l'individu morcelé, souffre-douleur d'une fonction productive de détail, par l'individu intégral qui sache tenir tête aux exigences les plus diversifiées du travail et ne donne, dans des fonctions alternées, qu'un libre essor à

imprime à cette époque *Le Nouveau monde industriel et sociétaire* de Fourier. Proudhon est ainsi mis en contact avec une œuvre qui produira sur lui le puissant effet qu'elle devait produire chez tant de socialistes et de révolutionnaires de l'époque. Se rappelant cette expérience, Proudhon écrit : « Six semaines durant, je fus le captif de ce bizarre génie. » La réflexion sur l'éducation de l'ouvrier anarchiste qu'était Proudhon allait s'enrichir énormément au contact du bizarre génie.

Proudhon : éducation polytechnique et dignité du travail

Proudhon, ouvrier né à Besançon en 1809, a comme on sait développé cette conception de l'anarchisme appelée mutualisme. Dans cette vision d'une organisation sociale libertaire, des regroupements à petite échelle échangent entre eux et sont réunis en communes et fédérations. Quand il en vient à la question de l'éducation au sein de ces petites unités, Proudhon imagine divers scénarios – elle est prise en charge par les parents individuellement, par un regroupement de parents qui met alors sur pied une école, par la commune. Mais on constate chaque fois à quel point Proudhon se fait une haute idée de l'éducation, assez proche somme toute de l'idéal libéral d'autonomie. Pour lui, l'éducation doit « apprendre à l'homme [sic] à penser par lui-même, à raisonner avec méthode, à se faire des idées justes sur les choses, à formuler la vérité en jugements réguliers, le tout afin de diriger sa vie, de mériter par sa conduite l'estime de ses semblables et la sienne et d'assurer, avec la paix du cœur, le bien-être du corps et la sécurité de l'esprit »[55]. Mais, et c'est ce qui va conférer aux idées de Proudhon leur originalité, cette éducation est inséparable d'un projet politique. Ce projet, c'est d'abord et bien entendu de permettre à tous d'accéder à l'éducation et donc de la donner au peuple, qui n'a « jamais rien fait d'autre que

la diversité de ses capacités naturelles ou acquises. » (*Le Capital*, livre I, tome I, Éditions sociales, Paris, p. 166).

55. Pierre-Joseph Proudhon, *De la justice dans la Révolution et dans l'Église*, programme I, Paris, 1858, p. 206.

prier et payer »[56] et d'ainsi parvenir à la « démocratie des intelligences ». Mais c'est aussi de faire la place qui est la sienne au travail. Car Proudhon souhaite, contre la tradition, notamment religieuse, une véritable réhabilitation du travail dont, il propose une nouvelle philosophie qui refuse de n'accorder de valeur qu'à la vie contemplative. Proudhon, plus et mieux que tout autre me semble-t-il, a compris et mis à jour le fondement spiritualiste de cette dévalorisation du corps et de l'action, sur laquelle repose celle du travail ; et il a montré comment s'établissait sur elle une division de la société en maîtres et exécutants. Rendre sa dignité au travail, sans en méconnaître la servitude, c'est donc aussi rendre pleinement l'être humain à lui-même. Le programme dressé par Proudhon pour y parvenir est celui d'une instruction industrielle, qu'il élabore de manière particulièrement exhaustive et qu'on pourra découvrir dans l'extrait de *De la justice dans la Révolution et dans l'Église* ici cité. On y découvrira l'ambition de mettre en œuvre une éducation qui fait parcourir un large éventail de pratiques industrielles avant toute spécialisation, au sein d'une école sous le contrôle des travailleurs (Proudhon parle de *démopédie*), liant sans cesse la pratique et le fonctionnement des machines industrielles à la science et aux principes qui en expliquent le fonctionnement et contribuant ainsi à l'indépendance des personnes ainsi éduquées.

Il est important de rappeler que Proudhon est parfaitement conscient du danger de voir l'école-atelier qu'il imagine devenir un simple atelier. Il insiste donc pour qu'elle soit au service à la fois d'une formation théorique et livresque, d'une formation pratique et de l'apprentissage d'un métier. En fait, on l'aura compris, ce que Proudhon réaffirme à sa manière, à travers la conception de cette école liée à l'atelier, c'est l'idée d'une éducation intégrale, qui développe tous les aspects de la personnalité :

> Le plan de l'instruction ouvrière, sans préjudice de l'enseignement littéraire qui se donne à part et en même temps, est donc tracé : il consiste, d'un côté, à faire parcourir à l'élève la série entière des exercices industriels, en allant des plus simples aux plus difficiles, sans distinction de spécialité ; – de l'autre, à

56. *Ibidem*, p. 187.

> dégager de ces exercices l'idée qui y est contenue, comme autrefois les éléments des sciences furent tirés des premiers engins de l'industrie, et à conduire l'homme [sic], par la tête et par la main, à la philosophie du travail, qui est le triomphe de la liberté. Par cette méthode, l'homme d'industrie, homme d'action et homme d'intelligence tout à la fois, peut se dire savant et philosophe jusqu'au bout des ongles, en quoi il surpasse, de la moitié de sa taille, le savant et le philosophe proprement dits[57].

La réflexion de Bakounine

Bakounine reprendra à son tour et approfondira le concept et la problématique de l'éducation intégrale quand il écrira sur l'éducation. Il réclamera la formation d'un être complet, ce « travailleur qui comprend et qui sait »[58]. Les deux séries d'articles qu'il publie sur le sujet dans *L'Égalité* en 1869 sont reproduits ici (« Les Endormeurs » et « L'Instruction intégrale »).

Bakounine insiste, comme Proudhon, sur cette idée d'égalité des « qualités de la raison », qui est au fondement de cet idéal de démocratie des intelligences. D'où l'importance, cruciale, de l'éducation :

> L'immense majorité des individus [...] naissent égaux ou à peu près égaux : non identiques, sans doute, mais équivalents en ce sens que, dans chacun, les défauts et les qualités se compensent à peu près [...] C'est l'éducation qui produit les énormes différences qui nous désespèrent aujourd'hui [...] pour établir l'égalité parmi les hommes, il faut l'établir dans l'éducation des enfants[59].

Or qu'est-ce que l'éducation qui est proposée par la bourgeoisie ? Bakounine la décrit ainsi :

> [...] aujourd'hui l'enseignement et la science, dans l'immense majorité des écoles et des universités d'Europe, se trouvent précisément dans cet état de falsification systématique et préméditée. On pourrait croire que ces dernières ont été établies

57. Pierre-Joseph Proudhon, *De la justice dans la Révolution et dans l'Église*, sixième étude, tome III.

58. Michel Bakounine, « L'Instruction intégrale » dans *L'Égalité*, 14 août 1869.

59. Cité par J. Maitron, (1975), *op. cit.* p. 350.

> exprès pour l'empoisonnement intellectuel et moral de la jeunesse bourgeoise. Ce sont des boutiques de privilégiés, où le mensonge se vend en détail et en gros[60].

Il faut donc viser une instruction intégrale :

> L'instruction à tous les degrés doit être égale pour tous, par conséquent elle doit être intégrale, c'est-à-dire qu'elle doit préparer chaque enfant des deux sexes aussi bien à la vie de la pensée qu'à celle du travail, afin que tous puissent également devenir des hommes [sic] complets[61].

L'instruction intégrale qu'imagine Bakounine comprend trois aspects : scientifique, industriel et pratique. Les deux premiers se divisent une partie générale offerte à tous et une partie spécifique, choisie par chacun selon ses goûts et intérêts. La description qu'en donne Bakounine est très claire et je me bornerai ici à trois remarques générales sur la pensée éducative de Bakounine.

La première est qu'il manifeste une grande sensibilité à la difficile question de l'autorité en éducation, qui n'étonnera que ceux qui caricaturent l'anarchisme pour en faire le refus de toute autorité, quelle qu'elle soit et d'où qu'elle provienne. Relisons :

> L'éducation des enfants, prenant pour point de départ l'autorité, doit successivement aboutir à la plus entière liberté. Nous entendons par liberté, au point de vue positif, le plein développement de toutes les facultés qui se trouvent en l'homme ; et, au point de vue négatif, l'entière indépendance de la volonté de chacun vis-à-vis de celle d'autrui.
>
> L'homme n'est point et ne sera jamais libre vis-à-vis des lois naturelles, vis-à-vis des lois sociales ; les lois, qu'on divise ainsi en deux catégories pour la plus grande connaissance de la science, n'appartiennent en réalité qu'à une seule et même catégorie, car elles sont toutes également des lois naturelles, des lois fatales et qui constituent la base et la condition même de toute existence, de sorte qu'aucun être vivant ne saurait se révolter contre elles sans se suicider.
>
> Mais il faut bien distinguer ces lois naturelles des lois autoritaires, arbitraires, politiques, religieuses, criminelles et civiles,

60. Michel Bakounine, « Les Endormeurs » dans *L'Égalité*, 24 juillet 1869.

61. Michel Bakounine, « L'Instruction intégrale » dans *L'Égalité*, 14 août 1869.

> que les classes privilégiées ont établies dans l'histoire, toujours dans l'intérêt de l'exploitation du travail des masses ouvrières, à cette seule fin de museler la liberté de ces masses, et qui, sous le prétexte d'une moralité fictive, ont toujours été la source de la plus profonde immoralité. Ainsi, obéissance involontaire et fatale à toutes les lois qui, indépendantes de toute volonté humaine, sont la vie même de la nature et de la société ; mais indépendance aussi absolue que possible de chacun vis-à-vis de toutes les prétentions de commandement, vis-à-vis de toutes les volontés humaines, tant collectives qu'individuelles, qui voudraient lui imposer, non leur influence naturelle, mais leur loi [62].

La deuxième est le rôle qu'il attribue à l'enseignement pratique et qui témoigne d'une grande compréhension de ce qu'implique pour l'éducation la formation par l'habitude des vertus et plus généralement de la moralité. Il est en effet demandé à cet enseignement de constituer des expériences concrètes et sensibles, qui sont autant de jalons dans la moralisation humaine :

> À côté de l'enseignement scientifique et industriel, il y aura nécessairement aussi l'enseignement pratique, ou plutôt une série successive d'expériences de la morale, non divine, mais humaine. La morale divine est fondée sur ces deux principes immoraux : le respect de l'autorité et le mépris de l'humanité. La morale humaine, au contraire, ne se fonde que sur le mépris de l'autorité et sur le respect de la liberté et de l'humanité [63].

Ma troisième et dernière remarque est que Bakounine pense, *in fine*, qu'il est facile de se laisser endormir par les préoccupations pour l'éducation, ce qui est pour lui déplorable, puisque le véritable combat à mener est celui pour l'égalité, qu'il se mène sur le terrain de l'économie et passe par la révolution. Il écrit :

> Non, Messieurs, malgré tout notre respect pour la grande question de l'instruction intégrale, nous déclarons que ce n'est point là aujourd'hui la plus grande question pour le peuple. La première question, c'est celle de son émancipation économique, qui engendre nécessairement aussitôt et en même temps son émancipation politique, et bientôt après son émancipation intellectuelle et morale.

62. *Ibidem.*
63. *Ibidem.*

> En conséquence, nous adoptons pleinement la résolution votée par le Congrès de Bruxelles[64] : « Reconnaissant qu'il est pour le moment *impossible d'organiser un enseignement rationnel,* le Congrès invite les différentes sections à établir des cours publics suivant un programme d'enseignement scientifique, professionnel et productif, c'est-à-dire enseignement intégral, pour remédier autant que possible à l'insuffisance de l'instruction que les ouvriers reçoivent actuellement. *Il est bien entendu que la réduction des heures de travail est considérée comme une condition préalable indispensable.* »[65]

Le concept d'éducation intégrale est maintenant bien en place et il sera repris par toute la gauche, y compris par Marx. On pourrait croire ici que, si l'on excepte le trop bref épisode des réflexions et expériences éducatives de la Commune, le moment de sa réalisation ne sera atteint qu'à la fin du XIXe siècle, où tant d'expériences seront tentées par les anarchistes en éducation. Ce n'est pourtant pas le cas et toutes ces expériences, plus tardives, ont eu un précurseur, immense et influent : Paul Robin, dont nous parlerons maintenant.

L'œuvre de Paul Robin

C'est en effet à Paul Robin que l'on doit la première application à grande échelle et dans la longue durée des idées anarchistes en éducation. Cette importante expérience a eu lieu à l'Orphelinat Prévost de Cempuis (dans le département français de l'Oise) où Robin, de 1880 à 1894, a eu la chance de pouvoir mettre en œuvre les conceptions libertaires de l'éducation intégrale.

Il serait cependant profondément erroné de ne voir en Robin qu'un exécutant qui se serait contenté de mettre en pratique des idées que d'autres auraient élaborées avant lui. Car en même temps qu'il est un praticien de la pédagogie, Robin, comme on le découvrira à la lecture des pages qui suivent, est aussi un remarquable penseur de l'éducation, à la fois original, profond et qui défend des idées qui sont souvent très en avance sur son

64. Il s'agit du Troisième congrès général de l'Association internationale des ravailleurs, tenu du 6 au 13 septembre 1868.

65. *Ibidem.*

époque. Avec le recul et en contemplant l'ensemble de son œuvre d'éducateur, on est en vérité tenté de donner pleinement raison à Maurice Dommanget, quand il écrit de Robin :

> [...] rebelle, même dans l'anarchisme [...], doué de la plus rare vocation pédagogique, d'une intelligence supérieure et d'une âme d'apôtre [...], c'est l'éducateur au sens profond du mot, c'est l'une des plus grandes sinon la plus grande figure de la pédagogie socialiste, une figure, hélas !, bien oubliée [66].

Il est profondément triste de devoir reconnaître que l'expérience de Cempuis et les idées de son animateur restent, aujourd'hui encore, largement et très injustement méconnues.

Paul Robin est né à Toulon, dans une famille bourgeoise et catholique. Très tôt attiré par l'éducation, il s'inscrit à l'École normale supérieure et devient instituteur en 1861. Mais il a déjà, tant sur l'éducation que sur diverses questions sociales – et en particulier sur le féminisme et la libération sexuelle – des idées à ce point anticonformistes qu'il ressent douloureusement le carcan étroit auquel sa profession le confine. Jean-Marc Raynaud écrit sur cette période :

> Lui qui souhaitait d'une manière vague rapprocher l'enseignement de la vie, la classe de l'atelier et de la cité, va susciter la crainte, l'effroi, l'hostilité. Les notables locaux ne seront pas les derniers à manifester leur hostilité face à ces timides essais de libération de l'enfant. Et pourtant il ne s'agissait que de promenades botaniques, de visites chez les artisans locaux et d'une discipline légèrement relâchée [67].

Il prend en 1864 un congé illimité et commence à fréquenter les milieux socialistes. Il épouse en Belgique la fille de Paul Delesalle [68] et, peu après, est expulsé de ce pays. Robin passe alors à Genève, où il rencontre Bakounine et prend connaissance de ses idées sur l'éducation. En 1870, il est à Londres, où il

66. Maurice Dommanget, *Les Grands éducateurs socialistes*, A. Colin, Paris, 1970, p. 328.

67. Jean-Marc Raynaud, « Paul Robin et l'orphelinat de Cempuis », http://increvablesanarchistes.org/articles/avan1914/cempuis_probin.htm. (Lien vérifié le 20 juin 2005)

68. Paul Delesalle (1870-1948), militant anarcho-syndicaliste français.

rencontre Marx et devient membre de l'Internationale. Il prend cependant le parti de Bakounine dans les débats qui l'opposent à Marx et sera finalement exclu de l'Internationale avec les anti-autoritaristes.

Mais durant toute cette période, son intérêt pour l'éducation est demeuré aussi vif, comme en témoignent aussi bien son rapport sur l'enseignement intégral adopté au congrès de Bruxelles de l'Internationale (1868), que ces importants articles qu'il fait paraître entre 1869 et 1872, dans la *Revue de philosophie positive* et sous le titre « De l'enseignement intégral ». Une pensée et une vision neuves de l'éducation s'y donnent à lire et ne demandent que l'occasion de subir l'épreuve de la pratique. Elle viendra bientôt, offerte par Ferdinand Buisson[69], qui est alors à diriger ce *Dictionnaire pédagogique*, désormais célèbre. Il invite Robin à y collaborer. Robin accepte l'invitation et accepte ensuite le poste d'inspecteur de l'enseignement primaire à Bois que Buisson lui propose. Ses conceptions pédagogiques et sociales le font cependant mal voir de l'administration et il demande bientôt une mutation. C'est alors que Buisson obtient pour lui la direction de l'orphelinat Prévot, à Cempuis, où il pourra enfin mettre en application ses idées sur l'éducation intégrale. Durant ses quatorze années d'activité, cette institution laïque et pratiquant la co-éducation des sexes sera fréquentée par plus de six cents enfants. On y trouvait, rappelle Nathalie Brémand, des salles de

69. Ferdinand Buisson (1841-1932). Professeur, il a participé en 1867 au Congrès international de la Ligue internationale permanente de la paix, qui ambitionne de créer les États-Unis d'Europe. Dans les textes qu'il rédige à cette époque, il prône « l'abolition de la guerre par l'instruction ». À compter des années 1870, il travaille au ministère de l'Instruction publique, où il sera un des principaux conseillers de Jules Ferry, influençant de manière forte et permanente les réformes scolaires de la IIIe République et les institutions qui les portent. Buisson crée ainsi la *Revue pédagogique*, le Musée pédagogique et les ENS de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, chargés de former les maîtres des écoles normales d'instituteurs. Il a également dirigé la publication du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* auquel, on l'a vu, Robin va collaborer. Buisson sera par la suite professeur de pédagogie à la Sorbonne (1896), député socialiste radical (1902-1919), dreyfusard, président de la Ligue française des droits de l'homme (1913-1926), qu'il avait contribué à fonder (1898), et récipiendaire du prix Nobel de la Paix (1927).

classe, une bibliothèque, un musée scolaire, de nombreux ateliers manuels, un jardin, une serre et quelques élevages.

L'éducation dispensée à Cempuis est anarchiste aussi bien dans la finalité qu'elle poursuit (elle se veut intégrale) que dans les moyens qu'elle met en œuvre. On y vise en fait le développement intellectuel, physique et moral de l'enfant, par un enseignement mixte, rationnel, laïque, incarnant des idéaux de justice et d'égalité et qui aspire à assurer le progrès de l'humanité et l'autonomie et l'indépendance du futur travailleur. Cette expérience a en outre pour nous l'immense avantage d'être bien documentée, puisque Robin, formé aux sciences, gardera de précieuses notes et observations sur tout ce qui concerne son école[70].

Comme on le constatera à la lecture du texte de Robin repris ici, dans lequel il propose son programme, une place prépondérante doit d'abord être faite (et sera effectivement faite à Cempuis) à l'éducation physique, à l'alimentation, aux exercices de toutes sortes. Les élèves pratiquent en outre la « papillonne », jusqu'à l'âge de douze ou treize ans, goûtant à divers métiers. Sur le plan de la formation intellectuelle, Robin se montrera particulièrement sensible à l'impératif de mettre en application les préceptes de la nouvelle pédagogie centrée sur l'enfant. Il écrit : « [...] attendez ses questions, répondez-y sobrement, avec réserve, pour que son esprit continue ses propres efforts, gardez-vous par-dessus tout de lui imposer des idées toutes faites, banales, transmises par la routine irréfléchie et abrutissante.[71] »

Les milieux cléricaux, réactionnaires et conservateurs toléraient fort mal l'existence de ce lieu et s'acharnèrent sur lui. Ils s'allièrent une presse complaisante et menèrent une féroce cabale axée contre la mixité pratiquée à Cempuis (la « porcherie de Cempuis ») et finirent par obtenir, en 1894, la cessation de l'expérience. Robin déclarera alors :

> Le premier en France j'ai, pendant quatorze années, donné à des enfants une éducation qui les a rendus d'une bonne vigueur

70. On lira sur Cempuis le remarquable exposé de Nathalie Brémand : *Cempuis : une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry : 1880-1894*, Éditions du Monde libertaire, Paris, 1992.

71. Cité par Maurice Dommanget dans *Les Grands éducateurs socialistes*, A. Colin, Paris, 1970, p. 342.

> physique, leur a procuré une instruction sinon étendue et profonde, au moins basée uniquement sur des réalités objectives incontestables, leur a donné l'esprit d'observation, d'expérience et enfin, malgré leur ignorance et leur dédain de toute conception extra-humaine, les a faits ou laissés des êtres moraux et bons. À Cempuis, cet établissement sans dieux, les garçons et les filles de quatre à seize ans furent élevés en commun, en grande famille, dans la plus grande liberté possible, chacun mis à même de réunir en lui les qualités de deux classes aujourd'hui ennemies, les goûts de l'intellectuel et de l'artisan, la culture du cerveau et celle de la main, présentant ainsi un premier type de ce que doit à court terme devenir tout être humain. Je n'ai pas fait à de jeunes intelligences, encore incapables de philosopher, la critique de nos institutions décrépites, mais je n'en ai pas fait davantage l'éloge. Il est bien certain que, sans avoir à leur prêcher cette critique, la rectitude de sens et de jugement que leur aura donnée l'éducation qu'ils ont reçue, leur inspirera la haine des impuissances et des atrocités des institutions actuelles, lamentables vestiges des siècles passés qui entravent dans le nôtre le développement du progrès et du bonheur humains. Voilà mon vrai crime dont je reste fier[72].

Lorsque l'aventure de Cempuis se termine, Robin devient un ardent défenseur du néo-malthusianisme, cette doctrine biologico-sociale qui a suscité un certain engouement à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, y compris – mais non exclusivement – dans les milieux libertaires. Robin la défend sous la bannière de la triple devise par laquelle il résume son programme : « Bonne naissance, bonne éducation, bonne organisation sociale. » Pour diffuser ces idées, il fonde en 1896 la Ligue de la régénération humaine, qu'il animera seul et maintiendra vivante contre vents et marées. Ses combats sont à cette époque pour la promotion des méthodes contraceptives, l'amélioration de la condition des femmes, le droit à l'avortement, la syndicalisation des prostituées, l'union libre. Il envisage aussi la création d'une Ligue anti-esclavagiste pour l'affranchissement des filles. En 1902, diverses personnalités connues se joignent à lui et sa propagande néo-malthusienne atteint alors son apogée. Des

72. Cité par Gabriel Giroud dans *Paul Robin, sa vie, ses idées, son action*, Éditions G. Mignolet et Storz, Paris, 1937, p. 105.

scissions se font cependant jour en 1908 et Robin met fin à la Ligue de la régénération humaine.

Seul, aigri, il se suicide le 31 août 1912.

Sa place dans l'histoire des théories et pratiques libertaires en éducation est énorme et peut-être sans égale. Ferrer et Faure, dont nous traiterons plus loin, s'en inspireront comme tant d'autres et deux de ses disciples, Émile Janvion et Manuel Degalvès, fonderont en 1897 la Ligue pour l'éducation libertaire, pour laquelle l'expérience de Cempuis sera le modèle de référence.

Une autre voix venue de Russie : travail manuel et travail intellectuel selon Kropotkine

Que l'on ouvre n'importe quel livre de sociologie, d'histoire, de droit ou d'éthique : partout nous trouvons, présents de manière prééminente, le gouvernement, ses organisations, son action. Et nous finissons par penser que l'État et ses politiciens sont tout.

KROPOTKINE

Par l'autobiographie qu'il a rédigée et par la biographie que lui ont consacrée Woodcock et Avakumivic[73], la vie de Pierre Kropotkine, le « prince anarchiste », géographe et révolutionnaire, est bien connue et il n'est sans doute pas nécessaire d'en rappeler ici les grandes lignes. Venons-en donc sans plus de préambule à ses idées sur l'éducation. Sa réflexion la plus complète sur ces questions est présentée au chapitre VIII, « Travail cérébral et travail manuel », de son ouvrage *Champs, usines et ateliers*. Il est intégralement reproduit dans le présent ouvrage. Kropotkine publie ce livre en 1899, en Angleterre où il est exilé et où il restera de nombreuses années. Bien que des parties en aient été rédigées des années auparavant, le texte final se ressent à la fois de l'expérience anglaise de Kropotkine, de sa fréquentation des socialistes de ce pays et d'une volonté arrêtée de prendre à bras le corps les questions concrètes de l'organisation et du fonctionnement d'une société anarchiste, afin d'en montrer la possibilité et la désirabilité. Kropotkine est ainsi amené à poser la question

73. Pierre Kropotkine, *Mémoires d'un révolutionnaire*, Éditions Scala, Paris, 1989. G. Woodcock et I. Avakumivic, *Pierre Kropotkine, prince anarchiste,* Écosociété, Montréal, 1997.

de la main-d'œuvre qualifiée, créative et autonome d'une société libertaire utilisant la technologie moderne et de sa formation. Ce problème se pose alors avec insistance en Angleterre comme dans les autres pays capitalistes et, pour le solutionner, on propose couramment le recours à l'éducation technique. Mais Kropotkine est bien conscient que celle-ci sera au service du maintien de la division entre travail manuel et travail intellectuel, qui prépare et maintient la division de la société en classes. L'éducation intégrale doit contrer cette tendance et pour cela devenir une éducation générale précédant la spécialisation.

> À la division de la société en travailleurs intellectuels et travailleurs manuels, nous opposons la combinaison des deux ordres d'activité ; et au lieu de l'enseignement « professionnel », qui comporte le maintien de la séparation actuelle, nous préconisons, avec les fouriéristes et quelques-uns des fondateurs de l'Internationale – leurs élèves – et avec bon nombre de savants modernes, l'éducation intégrale, l'éducation complète, qui entraîne la disparition de cette pernicieuse distinction.
>
> Voici, en peu de mots, quel serait le but de l'école sous ce régime. Il s'agit de donner aux élèves une éducation telle que, en quittant l'école à l'âge de dix-huit ou vingt ans, chaque jeune homme et chaque jeune fille eût étudié à fond les sciences, de façon à pouvoir être un d'utile ouvrier pour la science, et, en même temps, eût acquis des notions générales sur ce qui constitue les bases de l'éducation professionnelle, ainsi que la connaissance d'un métier qui le mît en mesure de prendre sa place dans l'immense armée du travail manuel, des producteurs de la richesse.

On aura reconnu, ici encore, le concept d'éducation intégrale. Cependant, et comme l'a fort bien remarqué Michael Smith[74], Kropotkine va également le pousser dans une direction nouvelle, en insistant sur ses implications pédagogiques et didactiques. Le passage, réellement passionnant, qu'il consacre aux pratiques pédagogiques originales de l'École technique de Moscou en témoignent bien. On notera aussi sa référence aux savants

74. M. P. Smith, *The Libertarians and Education*, G. Allen and Unwin, Londres, 1983, p. 54-57. Ma présentation des idées de Kropotkine sur l'éducation doit beaucoup à ces analyses, particulièrement justes, de Smith.

d'hier, qui ne dédaignaient pas le travail manuel et dont certains fabriquaient même leurs propres instruments (Kropotkine cite Galilée, Newton, Leibniz).

Les recommandations pédagogique de Kropotkine vont ainsi tout naturellement dans le sens de la suppression de la division entre travail manuel et travail intellectuel et de la mise en œuvre d'une pédagogie libertaire fondée sur la motivation « naturelle », l'expérience, l'utile et l'intérêt. Je ne résiste pas à la tentation d'en citer un large extrait :

> Après un séjour de cinq ou six ans à l'école de Moscou, les étudiants en sortaient avec une connaissance approfondie des mathématiques supérieures, de la physique, de la mécanique et des sciences connexes – une connaissance si approfondie, qu'elle n'était en rien inférieure à celle qu'on peut acquérir dans les facultés des sciences mathématiques des meilleures universités européennes. Lorsque j'étais moi-même étudiant à la faculté physico-mathématique de l'Université de Pétersbourg, j'ai eu l'occasion de comparer au nôtre le savoir des étudiants de l'École technique de Moscou. J'ai vu les cours de géométrie supérieure que l'un d'entre eux, mon élève, avait rédigés à l'usage de ses camarades. J'ai admiré la facilité avec laquelle ils appliquaient le calcul intégral aux problèmes de dynamique, et j'en ai conclu que, tandis que nous autres, étudiants d'Université, nous possédions plus de connaissances d'ordre général – par exemple en mécanique céleste –, eux, les étudiants de l'École technique, étaient beaucoup plus avancés en géométrie supérieure, et spécialement dans les applications des mathématiques aux problèmes les plus compliqués de la mécanique, aux théories de la chaleur et de l'élasticité. Mais tandis que nous autres savions à peine nous servir de nos dix doigts, les étudiants de l'École technique fabriquaient de leurs *propres mains*, et sans l'aide d'ouvrier professionnel, de belles machines à vapeur, depuis la chaudière jusqu'à la dernière vis, délicatement filetée, des machines agricoles et des appareils scientifiques. Tous ces produits étaient destinés à la vente, et ces étudiants obtenaient aux expositions internationales les plus hautes récompenses pour le travail de leurs mains. C'étaient des ouvriers qualifiés, possédant une éducation scientifique, une éducation universitaire ; et ils étaient en haute estime, même chez les industriels russes, qui généralement dédaignent tant la science.

> Or, les méthodes au moyen desquels on obtenait ces remarquables résultats étaient les suivantes. Dans l'enseignement scientifique, les exercices de pure mémoire étaient fort peu en honneur, tandis qu'on favorisait les recherches indépendantes par tous les moyens. On enseignait les sciences, en même temps que leurs applications : et ce qu'on apprenait en classe était appliqué à l'atelier. On apportait en même temps une attention toute spéciale aux abstractions de la haute géométrie, car on y voyait un moyen de développer l'imagination et l'esprit de recherche.

Le moment est venu de nous pencher sur quelques aspects de cette pédagogie libertaire que Kropotkine montre ici à l'œuvre. La présentation des textes de Ferrer et Faure en sera l'occasion.

Éléments de pédagogie libertaire : Francisco Ferrer et Sébastien Faure

Ici encore, cependant, les anarchistes sont tributaires d'une tradition dont il convient de toucher un mot.

D'illustres précurseurs

Il a déjà été question à quelques reprises de cette vaste et profonde mutation apportée par la Renaissance en éducation. On aura deviné qu'elle induira d'importantes répercussions sur la pédagogie et la didactique. C'est ainsi que chez Rabelais et Montaigne, déjà évoqués, les transformations de catégories de savoir et de culture ont conduit à la promotion de méthodes pédagogiques nouvelles ; la défense et l'illustration qu'ils en proposent restent stimulantes. Quelques années plus tard, un moine tchèque, Coménius (1592-1670), proposera une *Grande didactique*, présentée comme un art d'enseigner tout à tous et qui, par sa visée et les méthodes suggérées, marque une date importante dans l'histoire de l'éducation et de l'enseignement : tous deux sont envisagés avec une hauteur et une générosité rarement

égalées et mises au service d'un ambitieux programme destiné à sauver l'humanité[75].

Mais si Michelet a baptisé Coménius le « Galilée de l'éducation », c'est moins en raison de ce projet que par le décentrement pédocentriste qu'il fait subir à l'enseignement. Coménius aura sur ce plan de nombreux successeurs, mais aucun ne sera aussi influent que Rousseau. *Émile,* l'immensément célèbre traité d'éducation que ce dernier fait paraître en 1762, occupe en effet dans l'histoire de la pédagogie une place tout à fait singulière et son importance est peut-être inégalée, du moins à la mesurer par l'influence qu'auront les idées qui y sont défendues. Il s'agit cependant d'une œuvre polysémique et à l'héritage multiple et contesté.

À son propos, et pour en rester aux métaphores astronomiques, on a souvent parlé de « révolution copernicienne » de la pédagogie. L'image est juste et en effet, avec Rousseau, donnent leur pleine mesure l'exigence de compréhension et de respect de la spécificité de l'enfance et l'idée que l'enseignement et l'éducation doivent impérativement s'adapter à elle et non l'inverse. « Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système – voilà le grand principe qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie.[76] »

Le rapport des penseurs anarchistes de l'éducation aux idées de Rousseau est cependant un thème complexe et qui déborde très

75. Donnons une idée de l'ampleur des visées de Coménius. Il imagine une « panglottie », par quoi il entend une langue universelle, et ce projet est la nette préfiguration de cet espéranto que développera L. L. Zhamenof au XIXe siècle ; il conçoit encore une « panorthosie », qui serait composée d'institutions internationales parmi lesquelles un *Collegium pansophicum* ou Collège des lumières, chargé de promouvoir l'éducation universelle comme le ferait plus tard l'UNESCO ; une Cour internationale de justice ; un Consistoire mondial – que réalise au moins en partie le Conseil œcuménique. Coménius appelle Pampédie (ou *pampedia*, c'est-à-dire éducation universelle) son projet de viser, par l'éducation, au salut de l'humanité et de parvenir à une Pansophie (ou *pansophia*, c'est-à-dire sagesse universelle).

76. E. Claparède, « Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfant » dans *Revue de métaphysique et de morale*, mai 1912. Reproduit dans : *L'Éducation fonctionnelle*, Paris, p. 130.

largement le cadre de cette introduction. Disons simplement que le jugement porté par les anarchistes sur l'ensemble de l'œuvre de Rousseau est généralement ambivalent – des aspects de sa pensée leur paraissent justes et salutaires, d'autres leur semblent erronés et déplorables – et qu'il en va de même, du moins chez plusieurs anarchistes, en ce qui concerne l'éducation. Il me semble notamment juste de soutenir que la critique rousseauiste de la rationalité, son insistance sur la seule utilité comme critère de détermination du programme, son appel constant mais pas toujours consistant à l'idée de nature, son organisation occulte de l'environnement de l'enfant[77] et le fait que l'éducation proposée soit individualiste et n'ait que bien peu de souci, du moins révolutionnaire, des dimensions sociales et politiques de l'éducation, que tout cela, donc, sera reçu avec à tout le moins de profondes réserves par la plupart des libertaires. Cela dit, deux idées de Rousseau resteront comme l'héritage commun de tous les libertaires et de tous les progressistes en éducation.

La première est une attitude critique quant aux savoirs, habiletés, vertus et plus largement aux contenus culturels que l'éducation prétend transmettre et qui sont souvent, sans aucune distance critique, acceptés et tenus comme intrinsèquement valables. Rousseau, on le sait, lancera contre tout cela une puissante charge ; il montrera que, trop souvent, ce qui est enseigné est hors de portée de l'enfant, et non seulement ne l'intéresse pas mais encore, et plus radicalement, n'est pas dans son intérêt. Au total, l'éducation que propose Rousseau est négative, dans ses premiers moments, et cherche à préserver l'enfant de l'influence néfaste de la culture et de la société, à empêcher le développement de l'amour-propre, la dénaturation de l'amour de soi qui seul est sain, inévitable au contact de l'ordre social.

La deuxième grande idée est une profonde compréhension de ce qu'implique un idéal d'adaptation de l'enseignement à son destinataire et le développement de méthodes nouvelles appropriées à cette fin. On se souviendra par exemple de cette leçon d'astronomie que donne à Émile son précepteur. Au point de départ, l'astronomie, abstraitement présentée, n'intéresse pas

77. Cette critique, on l'a vu plus haut, a été faite par Godwin.

Émile, et pour cause. Mais sitôt qu'il se trouve perdu dans les bois avec son précepteur (qui a manigancé toute l'affaire), des notions relatives aux positions du soleil deviennent intéressantes parce qu'utiles : l'astronomie, qui permet de s'orienter et de retrouver son chemin, est devenue un sujet utile et intéressant. C'est la conception de l'apprentissage qui est ici mise de l'avant qui exercera une profonde influence, à vrai dire, sur toute la pédagogie ultérieure. L'apprentissage tel que le conçoit Rousseau a l'utile pour principe, l'expérience et la nature pour guides ; en s'en réclamant, l'éducateur (le précepteur dans le cas d'Émile) porte une grande attention aux besoins de l'enfant et trouve en eux la solution au problème de la motivation et l'espoir, sinon la garantie, que ce qui est ainsi appris l'est plus profondément et plus durablement. Cette conception de l'apprentissage est enfin farouchement opposée au verbalisme des méthodes et des pédagogues traditionnels. Rousseau écrit :

> Car, que leur apprennent-ils, enfin ? Des mots, encore des mots, et toujours des mots. Parmi les diverses sciences qu'ils se vantent de leur enseigner, ils se gardent bien de choisir celles qui leur seraient véritablement utiles, parce que ce seraient des sciences de choses, et qu'ils n'y réussiraient pas ; mais celles qu'on paraît savoir quand on en sait les termes, le blason, la géographie, la chronologie, les langues, etc. ; toutes études si loin de l'homme, et surtout de l'enfant, que c'est une merveille si rien de tout cela lui peut être utile une seule fois en sa vie[78].

D'où cette exhortation, qui sera celle de tous les pédagogues progressistes : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience.[79] »

L'influence de Rousseau sur les éducateurs libertaires aura un intermédiaire de renom, lui aussi important précurseur des idées et pratiques libertaires en éducation : l'écrivain et anarchiste russe Léon Tolstoï.

Reportons-nous à l'année 1897, alors que le milieu libertaire en France est un bouillonnant creuset de pratiques et de réflexions sur l'éducation. Cette année-là, Jean Grave, éditeur du

78. Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, livre II.
79. *Ibidem*.

journal *Les Temps nouveaux*, reçoit une lettre du vieil écrivain russe. Tolstoï lui écrit :

> Mon activisme social a d'abord concerné l'école et l'enseignement et quarante ans plus tard, je suis plus que jamais convaincu que ce n'est que par l'éducation, par l'éducation libre, que nous parviendrons à nous arracher à l'horrible ordre des choses qui prévaut actuellement et à le remplacer par un ordre rationnel [80].

En évoquant les débuts de son activité militante quatre décennies plus tôt, Tolstoï faisait référence à un épisode de sa vie alors bien connu dans les milieux libertaires, mais qu'il faut craindre être aujourd'hui quelque peu oublié. Tolstoï est en effet un théoricien de premier plan en éducation, doublé de surcroît d'un praticien, ayant conçu et animé pendant quelques années une école expérimentale.

Son bilan à ces deux titres est imposant. Inventeur d'une nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, auteur de contes pédagogiques, théoricien des réformes scolaires ayant insisté sur l'importance du recours à la créativité et à la liberté en éducation – qui rappelait en outre avec force les bénéfices à tirer d'un enseignement pratique –, Tolstoï est un précurseur non seulement des idéaux anarchistes en éducation, mais également de bien des idées qui seront plus tard reprises par le mouvement de l'école nouvelle et par divers courants pédagogiques contemporains progressistes ou radicaux.

Tout commence à la fin des années 1850, quand Tolstoï, qui est déjà un écrivain jouissant d'une grande réputation, fait publiquement connaître son intention de fonder une école sur sa propriété de *Yasnaya Polyana*. Les réactions, dans les cercles littéraires et intellectuels, vont de la stupéfaction à la déception. Stupéfaction, dans la mesure où rien ne laissait présager un tel tournant dans les intérêts de l'écrivain ; déception, de tous ceux qui craignent de voir l'auteur déjà célèbre gaspiller ses forces dans une entreprise qui ne manquera pas d'amputer d'autant son œuvre littéraire. À ceux qui le rappellent alors à sa responsabilité d'écrivain, Tolstoï rétorque que son œuvre littéraire n'est d'aucune valeur pour les masses de paysans russes illettrés incapables de

80. Cité par M.P. Smith (1983), *op. cit.* p. 1.

la lire ; et que si cette œuvre est de quelque valeur, le mieux qu'il puisse faire pour ces gens est de leur en permettre l'accès.

L'intérêt de Tolstoï pour l'éducation prend sa source dans la lecture de Rousseau, dont il admire énormément l'*Émile*[81]. C'est donc chez Rousseau qu'il cherchera une bonne part de son inspiration et de ses idées pédagogiques. En particulier, les conceptions rousseauistes de l'enfance et de la nature, poussées parfois jusqu'à leurs plus extrêmes et implausibles formulations romantiques, resteront des référents constants pour Tolstoï :

> Un petit paysan peut, d'un coup, prouver une force de conception artistique que Goethe, à son apogée, n'avait pas atteinte. [...] L'homme naît parfait ; c'est le mot sublime qu'a prononcé Rousseau et qui demeure réel et inébranlable comme le roc. Notre idéal est en arrière et non pas en avant. L'éducation corrompt l'homme au lieu de le rendre meilleur. Il est donc insensé de vouloir donner l'instruction et l'éducation à l'enfant, car il est plus près que moi de l'idéal harmonieux du vrai, du beau et du bien vers lequel j'ai l'orgueilleuse prétention de l'élever[82].

En 1859, Tolstoï ouvre, chez lui, dans une grande pièce aménagée à cette fin, une école qui accueille ses premiers élèves. Mais cette première expérience ne le satisfait pas et il conclut alors qu'il manque de savoirs et d'expérience. Pour pallier ces carences, Tolstoï part en 1860 en Europe pour y faire un voyage d'études pédagogiques. L'écrivain visite des écoles, rencontre des pédagogues et des enseignants. Il est déçu et comprend qu'il devra inventer sa manière propre de concevoir et de pratiquer l'éducation. À son retour en Russie, il ouvre de nouveau son école. L'expérience durera deux années et sera consignée dans des essais ainsi que dans des articles d'une revue créée à cette fin. Elle suscitera énormément d'intérêt : en Russie, d'abord, mais aussi ailleurs dans le monde[83].

81. Tolstoï avait cependant une piètre opinion du *Contrat Social*.

82. Cité par J. Leif et G. Rustin dans *Les Doctrines pédagogiques par les textes*, Librairie Delagrave, Paris, 1968, p. 111-112.

83. Une excellente présentation des idées pédagogiques de Tolstoï est donnée dans : Adir Cohen, « The Educational Philosophy of Tolstoy » dans *Oxford Review of Education*, vol. 7, nº 3, 1981, p. 241-253. On peut également consulter : Jean-Claude Filloux, *Tolstoï pédagogue,* Presses universitaires de France,

L'apport le plus important de Tolstoï tient sans doute d'abord aux distinctions conceptuelles qu'il a proposées et aux pratiques qu'elles commandent. De manière cruciale, il distingue culture et éducation, instruction et enseignement. La culture, qui est à prôner, est l'ensemble des forces sociales qui contribuent à façonner la personnalité individuelle, tandis que l'éducation, qui est à proscrire, est un effort délibéré pour imposer à l'individu un type déterminé. L'instruction est la transmission d'information d'une personne à une autre et l'enseignement est le nom de l'instruction quand il s'agit d'habiletés physiques. Tous deux peuvent contribuer à la culture, du moment qu'ils sont libres. Tolstoï écrit :

> [...] la non-immixtion de l'école dans l'œuvre de la culture, cela signifie la non-immixtion de l'école dans la formation des croyances, des convictions, du caractère de celui qu'on instruit. Cette non-immixtion s'obtient en laissant à l'élève l'entière liberté d'accepter l'étude qui est conforme à ses exigences, de l'accepter tant qu'elle lui sera nécessaire et tant qu'il le voudra, et de s'en affranchir dès qu'elle ne lui sera plus nécessaire et qu'il ne le voudra plus. Les conférences publiques, les musées sont les meilleurs modèles des écoles sans immixtion dans l'œuvre de l'éducation [84].

Pour Tolstoï, apprendre doit être une activité libre, sur le modèle des musées ou des conférences publiques. L'école de Tolstoï s'est donc voulue un lieu d'instruction et d'enseignement sur le modèle de la culture. Ce faisant, Tolstoï a invité à repenser toute la pédagogie, toute la didactique et l'ensemble des relations entretenues par l'élève, le professeur et ce qui est appris.

Ces leçons, on va le voir, seront toutes, sinon suivies, du moins entendues et méditées par Ferrer et Faure.

coll. « Pédagogues et pédagogie », Paris, 1996. Cet ouvrage contient une sélection de textes pédagogiques de Tolstoï d'autant plus appréciable que ces textes sont devenus difficiles à trouver.

84. Léon Tolstoï, *Éducation et culture, Œuvres Complète,* tome XIII, Stock, Paris, p. 206.

L'École nouvelle de Ferrer

Francisco Ferrer y Guardia a connu seize années d'exil en France à cause de ses idées et activités politiques. Depuis toujours intéressé à l'éducation et rêvant d'accomplir quelque chose sur ce terrain, il devait faire durant son séjour forcé la rencontre déterminante des idées et expériences éducationnelles libertaires, en particulier celles de Paul Robin. Quand il rentre en Espagne en 1901, Ferrer est en possession d'un héritage légué par une admiratrice de ses idées et idéaux (une certaine mademoiselle Meunier, qui lui a inconditionnellement légué une petite fortune), héritage qui va lui permettre de réaliser son rêve d'autant que le pays, qui sort d'une défaite militaire contre les États-Unis, est secoiué de débats concernant l'état (pitoyable) de son système d'éducation. Ferrer va rapidement mettre sur pied une école (La Escuela Moderna, à Barcelone, ouverte en septembre 1901) et une maison d'édition consacrées aux idées anarchistes en éducation[85]. En présentant le but de l'éducation moderne qu'il préconise, il écrit :

> Nous voulons des êtres humains capables d'évoluer sans cesse, capables de renouveler sans fin et leur environnement et eux-mêmes ; des êtres humains dont l'indépendance intellectuelle sera la plus grande force et toujours disposés à consentir à ce qui est préférable, heureux du triomphe des idées nouvelles et justes [...]. La société redoute de tels êtres ; nous ne devons pas espérer qu'elle consentira à l'avènement d'une éducation capable de les former.

L'école sera ouverte aux enfants des deux sexes et de tous les milieux, ainsi qu'aux adultes, pour qui on donnera des cours et des conférences. Ses locaux seront mis le soir à la disposition des syndicats. On ne retrouve ni prix, ni note, ni punition dans cette école où, époque et internationalisme oblige, on enseigne l'espéranto. Ferrer écrira :

> Après avoir admis et pratiqué la coéducation de garçons et filles, de riches et pauvres, c'est-à-dire après avoir prôné la solidarité et l'égalité, nous ne pouvions pas créer une nouvelle inégalité. Par conséquent, à l'École moderne il n'y aura pas de prix,

85. Il y avait 109 écoles Ferrer en Espagne en 1909.

> ni de punition, ni d'examens flattant certains enfants du titre « excellent », d'autres d'un vulgaire « bien » et rendant d'autres malheureux d'avoir échoué et de se sentir incapables.
>
> Ces traits des écoles officielles, religieuses et industrielles, qui sont en parfait accord avec un environnement et des desseins réactionnaires, ne peuvent être admis au sein de l'École moderne pour les raisons que j'ai données. Puisque nous n'éduquons pas dans un but spécifique, nous ne pouvons déterminer l'aptitude ou l'incapacité de l'enfant. Quand on enseigne une science, un art, une industrie ou une spécialité, l'examen peut s'avérer utile et il pourrait y avoir matière à décerner ou refuser un diplôme. Je ne l'affirme ni ne le nie. Cependant l'École moderne ne dispense pas un tel enseignement spécialisé. Le trait caractéristique de l'École la distinguant même des écoles passant pour progressistes est qu'en son sein, les facultés des enfants se développent librement sans assujettissements à aucun patron dogmatique, ni même à celui qu'on pourrait considérer comme émanant de son fondateur et de ses enseignants. Chaque élève sortant de notre École entrera dans la vie sociale avec les capacités nécessaires à devenir le maître de sa propre vie.

En 1907, Ferrer est emprisonné à la suite d'un attentat contre Alphonse III, mais il est bientôt relâché faute de preuves. À l'été 1909, alors que de violentes émeutes éclatent à Barcelone pour protester contre l'envoi de troupes au Maroc, Ferrer est de nouveau arrêté. Cette fois, un procès est rapidement bâclé et un vaste mouvement international de protestation ne peut empêcher que Ferrer soit exécuté, le 31 octobre 1909. Le procès de Ferrer sera révisé deux ans plus tard et sa condamnation déclarée « erronée » en 1912. Ses idées (l'éducation rationnelle) et ses pratiques éducationnelles (dans le mouvement de l'École moderne) ont joué un rôle prépondérant dans l'histoire de l'éducation contemporaine, préfigurant bien des thèmes et des pratiques que le mouvement de l'école nouvelle, notamment, réactivera. Sa mort, qui fait de lui une manière de martyr, contribuera à ce que ses idées soient connues et abondamment diffusées[86].

86. L'histoire de l'American Modern School Movement est contée dans : P. Avrich, *The Modern School Movement*, Princeton University Press, New Jersey, 1980.

Dans le prospectus annonçant la création de son école, Ferrer a écrit : « Je ne leur enseignerai que la simple vérité. Je ne leur enfoncerai pas des dogmes dans la gorge ; je ne leur cacherai pas même un iota des faits. Je ne leur enseignerai pas quoi penser mais à penser [87]. » Ces mots, inévitablement, font penser à Kant qui écrivait, parlant de l'éducation des enfants, qu'il importe surtout « qu'ils apprennent à penser [88] ».

Ferrer sait parfaitement qu'aucune éducation ni aucune philosophie de l'éducation ne peut être complètement neutre et que chacune doit assumer des positions normatives. Il ne fait pas mystère des siennes ; mais il démontre aussi un remarquable souci de ne pas endoctriner, lequel caractérise non seulement la pensée et l'action de Ferrer, mais aussi celle de l'anarchisme en général. On lira ainsi dans les pages qui suivent :

> Je le dis franchement : les opprimés et les exploités ont droit à la révolte ; ils doivent réclamer leurs droits jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur pleine part du patrimoine commun. L'École moderne ne doit cependant pas anticiper les désirs et les haines, les affiliations et les rébellions, malgré que ces sentiments soient appropriés chez l'adulte. Elle se limite à préparer, par l'instruction, les enfants à l'âge adulte. Autrement dit, elle ne doit pas tenter de récolter des fruits que la culture n'a pas encore livrés ; non plus qu'elle ne doit implanter un sens des responsabilités avant d'avoir muni la conscience des conditions fondamentales de telles responsabilités. Laissons-la enseigner aux enfants à devenir des hommes. Une fois hommes, ils pourront se déclarer rebelles devant l'injustice.

Cela n'étonne pas, dans la mesure où Ferrer et les anarchistes, influencés ici par l'idéal des Lumière et par Auguste Comte, Herbert Spencer et le positivisme de leur époque, font volontiers au rationalisme, dans leur vision de l'éducation, la place qui lui revient et en font un élément garant de l'autonomie [89]. Mais

87. Cité par : P. Avrich *The Modern School Movement*, Princeton University Press, New Jersey, 1980, p. 20.

88. E. Kant, *Traité de pédagogie*, Hachette Éducation, Paris, 1981, p. 43.

89. Rappelons ici ces mots de l'*Encyclopédie anarchiste* : « Nous voulons éduquer l'enfant pour qu'il puisse accomplir la destinée qu'il jugera la meilleure, de telle façon qu'en toute occasion il puisse juger *librement* de la conduite à

il est troublant de constater à quel point cette préoccupation de ne pas endoctriner est aujourd'hui peu répandue et combien le mot et le concept d'endoctrinement sont désormais largement absents du vocabulaire et, il faut le craindre, des préoccupations des éducateurs et des responsables de l'éducation. Rappelons-le donc : endoctriner, c'est mettre en œuvre intentionnellement des stratégies, au nombre desquelles figure en bonne place le recours à des moyens non rationnels dans le but de fermer l'esprit des personnes à qui on s'adresse sur des doctrines, c'est-à-dire des systèmes de croyances qui ne sont pas des savoirs et auxquels ces personnes vont ensuite, espère-t-on, adhérer inconditionnellement. Endoctriner, on l'aura compris, est exactement le contraire d'enseigner et est à l'éducation ce que la propagande est à la démocratie. Je pense que sur le plan pédagogique, ce souci de ne pas endoctriner est un des plus précieux héritages que nous laissent les anarchistes. En relisant leurs écrits consacrés à l'éducation, on trouvera de nombreux passages qui témoignent de la conscience aiguë qu'ils ont eue de ce péril. En témoignent avec éclat ces paroles d'un camarade (il s'agissait de F. Bernard) au Congrès de la Fédération de l'enseignement (Brest, 1923) :

> Tout militant se sent porté d'instinct à faire de l'éducation un moyen de propagande en faveur de ses doctrines ; il voudrait faire des enfants autant de disciples ardents, prêts à la rescousse, prêts à remplacer les troupes épuisées ou meurtries. Eh bien ! nous pensons que c'est une erreur, nous disons qu'il faut résister à une telle tentation. Il est des vérités qui nous sont chères et que nous croyons certaines ; nous nous efforçons de les répandre partout, nous vivons par elles et nous souffrons pour elles ; nous les défendons avec une énergie farouche tant que nous avons en face de nous des hommes armés pour la résistance, pour la controverse et la discussion. Mais les enfants ? Quand nous arrive une de ces petites âmes encore vierges, que nous pouvons travailler et féconder à notre guise, comprenez-vous le scrupule qui nous étreint ? Comprenez-vous que nous hésitions sur le choix de la semence que notre enseignement doit lui confier avec

choisir et *avoir une volonté assez forte* pour conformer son action à ce jugement. » (Article « Éducation » de l'*Encyclopédie anarchiste*, sous la direction de Sébastien Faure, vol. 2, Éditions de la Librairie internationale, Paris, 1934, p. 637)

> l'espoir des moissons futures ? Et nous constatons, avec regret peut-être, qu'il est des vérités profondes, dont nous sommes intimement pénétrés, mais qui n'ont pas, qui ne peuvent pas avoir le caractère de certitude scientifique indispensable aux connaissances sur lesquelles doit se baser une éducation rationnelle. Et nous ne nous reconnaissons pas le droit d'inculquer aux enfants des notions qu'ils ne sont pas aptes à reconnaître eux-mêmes comme évidentes, ou que nous ne pouvons pas démontrer d'une façon simple et claire. Nous ne pouvons pas acculer nos jeunes disciples à des actes de foi. Sur toutes les questions encore controversées parmi les hommes, nous pensons qu'il faut laisser planer le doute. Nous sommes persuadés qu'un esprit ainsi habitué à n'admettre comme vrai que ce qu'il constate ou comprend, à refuser tout ce qui ne s'impose pas de soi-même à la libre intelligence est armé désormais pour la conquête de toute vérité.

Concluons sur ce sujet par une remarque d'Emma Goldman, remarque qui prend la forme d'une mise en garde adressée aux parents radicaux et témoigne de cette attention sans complaisance portée par les anarchistes au risque et aux dangers de l'endoctrinement. Le contenu de cet avertissement n'a rien perdu de son actualité, au moment où tant de belles âmes entreprennent, avec une foi qu'on dirait naïve si elle n'était si dangereuse, d'éduquer les enfants à mille sujets – à la citoyenneté, aux loisirs, à l'environnement et ainsi de suite –, conformément aux demandes présentées par l'État ou les entreprises :

> [...] le garçon ou la fille qu'on aura gavés de Thomas Paine aboutiront dans les bras de l'Église, voteront en faveur de l'impérialisme pour échapper aux pesanteurs du déterminisme économique et du socialisme scientifique ou s'accrocheront à leur droit d'accumuler de la propriété privée à seule fin d'échapper au communisme vieux-jeu de leur père [90].

90. Emma Goldman, « The Child and its Ennemies » dans *Mother Earth*, vol. 1, nº 2, avril 1906, p. 12.

La Ruche de Sébastien Faure

L'expérience de la Ruche nous fournira un dernier exemple d'une expérience anarchiste en éducation s'inscrivant dans la longue durée et conduite sans compromission, avec une indépendance dans les moyens que lui procurera un appui du milieu anarchiste et l'activité de son créateur et animateur, Sébastien Faure, ce dernier l'ayant financée dans une importante mesure à l'aide de ses conférences. Cette expérience commencée en 1904, sur la Commune de Rambouillet près de Paris, s'est poursuivie jusqu'en 1917. Elle a accueilli en moyenne une cinquantaine d'enfants à la fois.

Faure distingue trois écoles : celle du passé, l'école chrétienne, organisée par et pour l'Église ; celle du présent, l'école laïque, organisée par et pour l'État ; il se réclame de la troisième, celle de l'avenir, « l'école tout court organisée pour l'enfant ». Je laisse à Faure, dans les larges extraits des ses écrits pédagogiques sur La Ruche qui sont reproduits ici, le soin d'en présenter le programme, l'importance accordée à la musique et au chant, ainsi que la manière dont l'éducation intégrale était dispensée à La Ruche. Notons seulement la distinction qu'il propose entre deux méthodes. La première, déductive, est la méthode dogmatique et religieuse ; l'autre est la méthode inductive et positive dont il se réclame. Notons encore que les enfants jouissaient de beaucoup de liberté et d'occasions de jouer jusqu'à l'âge de dix ans, âge où ils entraient en pré-apprentissage, papillonnant d'un atelier à l'autre. Leur apprentissage plus spécifique d'un métier commençait à treize ans, mais l'éducation intellectuelle et physique se poursuivait, avec un souci d'intégrer l'une à l'autre les matières étudiées et d'allier formation théorique et formation pratique.

La communauté créée à La Ruche est autogérée et autonome et elle fait pleinement, selon les moyens de leur âge, participer les enfants à son activité : Faure en parlera d'ailleurs comme d'une famille.

> La Ruche de Rambouillet est un cercle familial élargi, au sein duquel, petits et grands, chacun selon ses forces et ses besoins, dans la sphère de ses attributions, travaille et consomme. C'est un groupement où les aînés éduquent les plus jeunes et

> préparent ces intelligences en travail, ces volontés en formation, ces consciences en gésine aux convictions et aux sentiments qui, le jour venu, bouleverseront le vieux monde[91].

La pédagogie pratiquée à La Ruche repose elle aussi sur l'idée de rationalité ; elle est mise au service d'une éducation physique, intellectuelle et morale que Faure, comme on va le voir, décrit avec force détails. Elle encourage la remise en question de l'autorité, le développement de la pensée critique, en se méfiant de ce que Faure appelle joliment le « perroquetisme[92] », tout en se montrant lui aussi très attentif à la menace d'endoctrinement :

> Chacun de nous estime que ses sentiments sont les plus nobles, ses convictions les plus saines, ses manières de voir les plus justifiées. Et c'est sans doute pour cela que chacun de nous se croit autorisé à user de tous les moyens en son pouvoir pour les faire partager et adopter par l'enfant.
>
> C'est une lourde faute.
>
> Et puis, nous sommes encore mal accoutumés à réfléchir que l'enfant n'appartient ni à son père, ni à son maître, ni à l'Église, ni à l'État ; mais qu'il s'appartient à lui-même.
>
> Au surplus, des cours de syndicalisme, de coopération, de socialisme, de sabotage, d'action directe, d'antimilitarisme ou d'anarchie assommeraient l'enfant tout autant que des cours d'instruction civique.

Il ne nous reste plus à présent qu'un texte de cette anthologie à présenter. Il est signé de Fernand Pelloutier et porte sur les Bourses du travail, institution originale et forte du syndicalisme et de l'anarchisme que ne peut ignorer tout survol, même sommaire, des idées et pratiques éducationnelles libertaires.

91. Cité par M. P. Smith, *The Libertarians and Education*, *op. cit.*, p. 44.

92. Il ne faut confier au souvenir, dira Faure, « que ce qui a été enregistré par l'entendement ».

Fernand Pelloutier et les Bourses du travail

> *Partisans de la suppression de la propriété individuelle, nous sommes en outre ce que ne sont pas les politiciens. Des révoltés de toutes les heures, hommes vraiment sans Dieu, sans maîtres et sans Patrie, les ennemis irréconciliables de tout despotisme, moral ou collectif, c'est-à-dire des lois et des dictatures (y compris celle du prolétariat), et les amants passionnés de la culture de soi-même.*
>
> FERNAND PELLOUTIER

Les Bourses doivent énormément à Pelloutier et l'immense intérêt qu'il portait à l'éducation s'est reflété dans leurs activités. C'est ainsi que dans un article d'août 1895 paru dans la revue *La Question sociale*, il écrivait :

> On conçoit que l'État, représentation d'une caste, cherche à consolider son pouvoir par un enseignement politique, philosophique et religieux dont il soit l'inspirateur et le surveillant. [...] L'État [a] plus de profit à gouverner les intelligences qu'à les laisser libres, la liberté étant la négation de l'État. C'est pourquoi chaque régime politique introduit dans l'enseignement l'esprit qui lui prêtera les meilleurs concours. [...] la mainmise de l'État sur l'enseignement n'est qu'un moyen de contrainte, d'asservissement, une garantie de sécurité que la centralisation favorise en dressant le personnel administratif à recevoir les ordres et à propager les doctrines de tout parti politique triomphant [...] [93].

Fernand Pelloutier est né à Paris en 1867. Journaliste, il adhère d'abord au Parti Ouvrier Français (POF) de Jules Guesde, dont il sera exclu pour avoir défendu la grève générale. Rallié au socialisme libertaire, Pelloutier partage alors son temps entre son travail d'animation et de propagande au sein de la Fédération des Bourses du travail, dont il est le secrétaire-adjoint, et le militantisme syndical. Pelloutier prône un syndicalisme d'action directe, qui nie la nécessité et l'opportunité d'intermédiaires entre patronat et ouvriers. Ce point de vue, résolument anarchiste, suppose selon lui que les ouvriers deviennent leurs propres intellectuels : Pelloutier n'aura donc de cesse de s'occuper d'éducation et le

93. Fernand Pelloutier, « L'Enseignement en société libertaire », cité par Jean Maitron, *op. cit.* vol. 1, 1975, p. 352-353.

syndicalisme révolutionnaire aura comme indispensable composante une œuvre d'éducation. Personnalité attachante, travailleur acharné, Pelloutier meurt prématurément, en 1901, de maladie et d'épuisement.

Les Bourses du travail sont une réunion de tous les syndicats d'une région donnée. Elles constituent une autre organisation, parallèle et distincte des fédérations de métiers et d'industries, et elles permettent le déploiement d'une activité militante distincte, possédant sa dynamique et son orientation propres. David Rappe l'explique clairement :

> [...] les Bourses du travail ont apporté une double dimension au syndicalisme français par la constitution d'organismes horizontaux et territoriaux.
>
> Ces organismes sont alors porteurs d'un autre type de solidarité, dépassant les diversités de professions et de corporations, pour s'inscrire dans une solidarité de proximité géographique, « de classe » ou même d'aspiration à la transformation sociale. C'est bien à travers la solidarité interprofessionnelle que la conscience révolutionnaire est la plus apte à s'affirmer.
>
> De plus, la finalité du projet des Bourses était, en assurant la formation d'une classe ouvrière autonome, objectif contenu aussi dans les services qu'elles proposaient, d'être à la fois un outil d'émancipation intégrale des travailleurs et un instrument d'organisation de la société future. À travers les Bourses du travail et le modèle de syndicalisme qui y était développé, on peut apercevoir un modèle révolutionnaire complet basé sur un fondement socioprofessionnel et non idéologique, une tactique : l'action directe ; une stratégie : la grève générale et des moyens d'action et d'organisation de la société à venir : la C.G.T. et la Fédération des Bourses[94].

Le texte retenu ici est tiré de l'*Histoire des Bourses du travail* de Pelloutier. Celui-ci, qui considérait que le syndicalisme correctement pratiqué devait donner à l'ouvrier la « science de son malheur », y expose les réalisations des bourses en matière d'enseignement, d'éducation et de propagande. « [...] je crois, écrit-il pour finir, qu'en nous instruisant le plus possible, nous nous

94. David Rappe, « Histoire des Bourses du travail », disponible sur Internet à : http://increvablesanarchistes.org/articles/avan1914/hist_boursetrav.htm. [Lien vérifié le 29 juin 2005]

approchons toujours de l'idéal vers lequel nous marchons et qui est l'affranchissement complet de l'individu. »

*
* *

Si on me demande à présent de dire ce qui me frappe le plus parmi toutes les idées et toutes les intuitions qu'on trouvera exposées dans les pages qui suivent, je répondrai sans hésitation que c'est le fait qu'elles invitent à soulever, à propos de l'éducation, des questions toujours irrésolues et qui demeurent fondamentales, parce qu'elles restent de grande portée philosophique et politique. Si on lit les textes qui suivent de ce point de vue, on trouvera sans doute que s'y devine une conception de l'éducation distincte de celle des progressistes et des radicaux du xxe siècle, justement à cause de ces prises de position philosophiques et politiques. Pour une bonne part du moins, cette spécificité tient à ce que les anarchistes ont – pour la plupart et la plupart du temps – simultanément refusé une vision romantique et rousseausiste de l'enfance et un certain laisser-aller pédagogique qui l'accompagne souvent. Ils ont plutôt inscrit au cœur de l'éducation un triple idéal de justice sociale, d'autonomie individuelle et d'égalité économique[95].

Si on cherche plus profondément encore sur quoi repose cet édifice et les pratiques qu'il inspire en éducation, on le trouvera sans doute dans la référence, à cette époque assez typiquement libertaire, à l'idée d'une nature humaine, position dont Kropotkine, dans *L'Entraide*, a donné la formulation paradigmatique. Les anarchistes n'ignorent évidemment pas que la nature humaine s'actualise dans un contexte donné, social, économique et politique, qui permet ou au contraire interdit le développement de certaines potentialités humaines ; il sont par ailleurs bien modestes, et avec raison, dans leur référence à cette nature, si peu connue encore aujourd'hui. Mais ils maintiennent que la possibilité d'un ordre social de coopération et d'entraide est une

95. C'est également, sur le fond, l'opinion de J. Suissa, « Anarchism, Utopias, and Philosophy of Education » dans *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35, n° 4, 2001, p. 627-646.

réalité biologiquement possible et susceptible de s'exprimer si le contexte social le permet. D'où l'importance, cruciale, de l'éducation pour les anarchistes ; d'où aussi l'originalité de leurs idées et pratiques éducationnelles. On comprend mieux, de ce point de vue, ce qui distingue les anarchistes aussi bien des libéraux que des socialistes autoritaires. Les premiers partent d'un atome d'individu, isolé, abstrait et calculateur et l'éducation doit en quelque sorte servir de contre-poids aux instincts antisociaux qui risquent toujours de se manifester. Les deuxièmes partent d'une image prédéterminée de l'individu et entreprennent par l'éducation de conformer chacun à cette image. À ce sujet, Leonard Abbot a vu juste :

> L'idée centrale de cette nouvelle éducation libertaire pour laquelle ont œuvré Sébastien Faure et Léon Tolstoï, pour laquelle Francisco Ferrer est mort, est de mettre l'accent, en éducation, sur le déploiement de la nature de l'enfant. Dans nos écoles d'aujourd'hui, c'est le plus souvent le principe opposé qui a cours. Le but du professeur est d'imposer quelque chose à l'enfant [...] de manière à rendre les enfants les plus semblables possible[96].

Cela dit, les anarchistes, en éducation, sont bel et bien tributaires de leur temps. En particulier, ils adoptent et défendent l'idéal des Lumières, et son attachement au progrès et à la raison et... à l'École comme institution. En ce sens, les divers courants de pensée post-modernistes qui sévissent aujourd'hui, volontiers irrationalistes et relativistes, les horripileraient sans doute. Je suis profondément convaincu qu'ils ont en cela raison contre mes contemporains adoptant ces positions.

Mais décidons ici que le moment est plus que venu de donner la parole à nos auteurs.

Normand Baillargeon,
Université du Québec à Montréal
septembre 2004, juillet 2005
baillargeon.normand@uqam.ca

96. Leonard Abbot, « The Ideal of Libertarian Education » dans *Mother Earth*, vol. 6, nº 4, p. 118.

Table

cet ouvrage a été imprimé en août 2005 sur les presses des ateliers de l'imprimerie marquis pour le compte de lux, éditeur à l'enseigne du chien d'or

Il a été composé avec LaTeX, logiciel libre
par Marie-Eve Lamy et Sébastien Mengin

La révision du texte et la correction des épreuves
ont été réalisées par Annie Pronovost

Lux Éditeur
c.p. 129, succ. de Lorimier
Montréal, Qc H2H 1V0

Diffusion et distribution au Canada : Prologue
Tél. : (450) 434-0306 – Téléc. : (450) 434-2627

Diffusion en France : CEDIF
Distribution : DNM / Diffusion du nouveau monde
Tél. : 01.43.54.49.02 – Téléc. : 01.43.54.39.15

Imprimé au Québec